

تصویر ابو عبد الرحمن کردی

زمینه ای برای بازشناسی و نقادی

فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب

کردآوری، برگردان، ونگارش
دکتر سعید بهشتی

مفتدی اقرأ النفاقی

www.iqra.ahlamontada.com



بۆدابهزاندنى جۆرهما كتيپ:سەردانى: (مُنْتَدَى إِقْرَأَ الثَّقَافِي)

لتحميل انواع الكتب راجع: (مُنْتَدَى إِقْرَأَ الثَّقَافِي)

پراي دانلود كتاپهائى مختلف مراجعه: (منتدى اقرا الثقافى)

www.lqra.ahlamontada.com



www.lqra.ahlamontada.com

للكتب (كوردى . عربى . فارسى)

زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی

فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب

گردآوری، برگردان، و نگارش

دکتر سعید بهشتی



انتشارات اطلاعات

تهران - ۱۳۸۶

سرشناسه: بهشتی، سعید، گردآورنده و مترجم
 عنوان و نام پدیدآور: زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب / گردآوری، برگردان و نگارش سعید بهشتی
 مشخصات نشر: تهران: اطلاعات، ۱۳۸۶
 مشخصات ظاهری: ۴۸۳ ص.
 شابک: 978-964-423-669-3
 وضعیت فهرست نویسی: فیبا
 یادداشت: عمده مطالب کتاب حاضر برگرفته از کتاب What is philosophy of oeducation گردآورده و ویراسته Christopher است.
 یادداشت: کتابنامه: ص. ۴۸۲-۴۸۳
 موضوع: آموزش و پرورش-فلسفه
 شناسه افزوده: مؤسسه اطلاعات
 رده بندی کنگره: LB۷ / ۹ب
 رده بندی دیویی: ۳۷۰ / ۱
 شماره کتابشناسی ملی: ۱۱۲۱۵۵۲



انتشارات اطلاعات

تهران: خیابان میرداماد، خیابان نفت جنوبی، روزنامه اطلاعات، شماره پستی ۱۵۲۹۹۵۱۱۹۹
 تلفن: ۲۹۹۹۳۳۵۵۶
 تلفن دفتر توزیع و فروش: ۲۹۹۹۲۲۲۲
 فروشگاه مرکزی: خیابان انقلاب اسلامی، رویروی دانشگاه تهران، تلفن: ۶۶۴۶۰۷۲۳

زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب

گردآوری، برگردان و نگارش دکتر سعید بهشتی

ویرایش: محمدحسین خسروانی حروف نگار: فاطمه حلوانی صفحه پرداز: رحیم رمضانی
 طراح روی جلد: رضاکنجی حروف نگاری، چاپ و صحافی: مؤسسه اطلاعات

شمارگان: ۲۱۰۰ نسخه

چاپ اول: ۱۳۸۶

قیمت: ۴۰۰۰ تومان

ISBN: 978-964-423-669-3

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۴۲۳-۶۶۹-۳

Printed in Iran

همه حقوق چاپ و نشر برای ناشر محفوظ است.

فهرست مطالب

مقدمه

۷

بخش اول / ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب

- | | |
|-----|---|
| ۳۳ | فصل اول: ماهیت متمایز رشته فلسفه تعلیم و تربیت |
| ۳۷ | فصل دوم: فلسفه تعلیم و تربیت، چگونه می تواند جنبه فلسفی داشته باشد؟ |
| ۴۹ | فصل سوم: آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟ |
| ۶۳ | فصل چهارم: فلسفه تعلیم و تربیت |
| ۶۷ | فصل پنجم: کیفیت خاص فلسفه تعلیم و تربیت |
| ۷۱ | فصل ششم: قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت |
| ۷۷ | فصل هفتم: اهداف و محتوای يك فلسفه تربیتی چه باید باشد؟ |
| ۸۹ | فصل هشتم: روابط فلسفه و تعلیم و تربیت |
| ۹۳ | فصل نهم: مسائلی در فلسفه تعلیم و تربیت |
| ۹۹ | فصل دهم: فلسفه تعلیم و تربیت و فیلسوف تعلیم و تربیت |
| ۱۱۱ | فصل یازدهم: دریاب کار کرد و ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت |
| ۱۲۳ | فصل دوازدهم: فلسفه و نظریه تربیتی |
| ۱۳۹ | فصل سیزدهم: فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت |

۱۴۹	فصل چهاردهم: به سوی فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت
۱۵۵	فصل پانزدهم: فلسفه تعلیم و تربیت
۱۶۵	فصل شانزدهم: دیدگاه‌هایی درباره فلسفه تعلیم و تربیت
۱۷۵	فصل هفدهم: فلسفه تعلیم و تربیت به سبک جدید
۱۸۵	فصل هجدهم: فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک رشته
۱۹۷	فصل نوزدهم: فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟
۲۱۳	فصل بیستم: فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟
۲۲۹	فصل بیست و یکم: فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟

بخش دوم / تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب

۲۵۱	فصل بیست و دوم: تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت
۲۷۷	فصل بیست و سوم: فلسفه تعلیم و تربیت: مرور تاریخی
۲۹۹	فصل بیست و چهارم: فلسفه تعلیم و تربیت: ۸۲-۱۹۵۲
۳۲۱	فصل بیست و پنجم: فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا: تعریف و تاریخچه
۳۴۷	فصل بیست و ششم: آثار مکتوب در فلسفه تعلیم و تربیت
۳۵۵	فصل بیست و هفتم: سازمان‌های حرفه‌ای در فلسفه تعلیم و تربیت

بخش سوم / رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب

۳۶۹	فصل بیست و هشتم: فلسفه تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی
۳۸۳	فصل بیست و نهم: مسائل فلسفی در تعلیم و تربیت
۳۹۷	فصل سی‌ام: پدیدارشناسی و وجودگرایی
۴۰۹	فصل سی و یکم: نظریه انتقادی و تعلیم و تربیت
۴۲۳	فصل سی و دوم: فلسفه تعلیم و تربیت، و چالش پست مدرنیسم
۴۵۳	فصل سی و سوم: هرمنوتیک
۴۷۱	فصل سی و چهارم: فلسفه تعلیم و تربیت: دیدگاه‌های اروپای غربی

مقدمه

۱- فلسفه تعلیم و تربیت، از دو منظر متفاوت

فلسفه تعلیم و تربیت، در جایگاه یکی از حوزه‌های معرفت بشری، از دو منظر قابل بررسی است: «دیدگاه‌های فیلسوفان در باب تعلیم و تربیت»، «رشته علمی».

فلسفه تعلیم و تربیت، از منظر اول، یک حوزه معرفتی دیرپا است که تاریخی به قدمت تاریخ تأملات تربیتی فیلسوفان محض دارد. در جهان غرب، افلاطون، نخستین فیلسوفی است که در کتاب «جمهوری» به این گونه تأملات پرداخته، دیدگاه تربیتی به نسبت جامعی را عرضه داشته است. پس از افلاطون، می‌توان از فیلسوفان غربی دیگری هم چون ارسطو، آگوستین، آکویناس، بیکن، دکارت، لاک، روسو، و کانت نام برد که در این حوزه کار کرده‌اند. در ارتباط با فلسفه تعلیم و تربیت، به معنای «تأملات فیلسوفان دربارهٔ تعلیم و تربیت»، سه نکته قابل ذکر است.

اولاً همه فیلسوفان، به معنای دقیق کلمه، تأملات تربیتی نداشته‌اند. به این معنا که برخی از آنان، آرا و اندیشه‌های تربیتی خود را به طور آشکار و صریح بیان کرده، و برخی چنین نکرده‌اند. افلاطون و کانت از فیلسوفانی هستند که در گروه اول جای می‌گیرند، و بیکن و دکارت از فیلسوفانی که در گروه دوم قرار دارند.

ثانیاً فلسفه تعلیم و تربیت، در ارتباط با گروه دوم، به صورت «استنتاج» مدلولات تربیتی

از اندیشه‌های فلسفی درمی‌آید. این صورت دوم از منظر اول فلسفه تعلیم و تربیت را برخی از اندیشمندان تربیتی هم چون فیلیپ اسمیت، تحت عنوان «فلسفه و تعلیم و تربیت» ذکر کرده‌اند. اسمیت، در فصل سوم از کتاب «فلسفه آموزش و پرورش» در این زمینه می‌نویسد:

این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند، به یقین نظریه جدیدی نیست... از آن جا که فلسفه، به طور سنتی، ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش را بررسی کرده است، پس با تعلیم و تربیت، روابط آشکاری دارد...
آن گاه به مسأله «استنتاج» اشاره می‌کند:

هنگامی که روابط بین فلسفه و تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد، برخی تصور می‌کنند که يك فلسفه تربیتی معین از يك فلسفه معین استنتاج می‌شود...^۱
ثالثاً فیلسوفانی که در گروه اول قرار دارند نیز خود به دو دسته تقسیم می‌شوند. دسته اول، فیلسوفانی هستند که تأملات تربیتی فلسفی داشته‌اند، و دسته دوم، فیلسوفانی که تأملات تربیتی غیر فلسفی داشته‌اند. افلاطون، آکویناس، و کانت در دسته اول، و لاک، هگل، و راسل در دسته دوم قرار دارند. رابین بارو در این زمینه می‌نویسد:

فیلسوفان نیز به شیوه‌ای غیر فلسفی درباره تعلیم و تربیت چیزهایی نوشته‌اند. لاک، هگل، و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این گونه عمل کرده‌اند. کتاب لاک به نام اندیشه‌هایی در باب تعلیم و تربیت (۱۹۶۳) صرفاً به مقداری اندک، و نیز بایستی بسیار بر آثار فلسفی‌اش مبتنی است. استنتاجات وی درباره اولویت‌های تربیتی يك اشرف‌زاده زمین‌دار، و توصیه‌هایش در مورد پوشیدن کفش‌های سوراخ‌دار در هوای بارانی، و مانند آن نمی‌تواند نتیجه منطقی نظریات معرفت‌شناختی، متافیزیکی، یا وجود‌شناختی‌اش باشد؛ آنها فقط تأملاتی فرهنگی درباره مسائل تربیتی‌اند. با این حال، کتاب فوق‌الذکر به عنوان يك اثر کلاسیک در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت شناخته شده است... همچنین کتاب‌های راسل درباره تعلیم و تربیت، که در سال‌های میانی جنگ جهانی اول و دوم نوشته شده، حاوی تفسیرهای اجتماعی و تربیتی قوی، بدله‌گویانه، و خردمندانه‌ای است. این تفسیرها، فراهم‌آورنده الگویی منسجم برای تعلیم و تربیت

مترقی هستند، اما از حیث فنی، به هیچ رو جنبه فلسفی ندارند.^۱

فلسفه تعلیم و تربیت، از منظر دوم (رشته علمی)، حوزه معرفتی نوپایی است که طی چند دهه گذشته در غرب به وجود آمد و رشد کرد. بسیاری از متخصصان، سر آغاز تکوین و شکل گیری این رشته را قرن بیستم و به طور مشخص، سال ۱۹۳۵، یعنی سال تأسیس انجمن جان دیویی^۲ در آمریکا، می دانند. کلمینسکی در این زمینه می نویسد:

فلسفه تعلیم و تربیت، کاری مربوط به قرن بیستم است. انضمام فلسفه به پرسش های ناشی از عمل آموزش و پرورش مدرسه ای، موضوعی جدیدی است. تاریخچه این رشته، فقط به اندازه سازمان های معاصرش قدمت دارد؛ حتی اگر برای این رشته، مقبور باشد که سودمندانه به آثار افلاطون و ارسطو استناد ورزد. مطالعه منظم فلسفه تعلیم و تربیت، در ایالات متحده در سال ۱۹۳۵ آغاز گردید.^۳

برخی دیگر از متخصصان غربی، بر این عقیده اند که سر آغاز فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان یک رشته علمی متمایز، قرن نوزدهم است. در این قرن، سه مفهوم از فلسفه تعلیم و تربیت، قابل تشخیص است: فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک روش علمی برای استقرا، فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان رشته ای که هدف آن رؤیت پذیر ساختن واقعیت بزرگ تری است که علوم مختلف از آن سرچشمه می گیرند، و سرانجام، فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان مجموعه ای از اندیشه هایی که باید در تعلیم و تربیت آزموده شوند. دیدگاه اول، متعلق به اسپنسر و دیگر علم گرایان است، دیدگاه دوم، متعلق به ایدآلیست ها است، و دیدگاه سوم، متعلق به جان دیویی^۴.

یکی از عوامل مؤثر در تکوین و تکامل فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تأسیس انجمن های حرفه ای فلسفه تعلیم و تربیت بوده است؛ مثلاً، در سال ۱۹۳۵/انجمن جان دیویی و در سال ۱۹۴۱/انجمن فلسفه تعلیم و تربیت در آمریکا تأسیس شد، در سال ۱۹۶۵/انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر در انگلستان پایه گذاری گردید، و در سال ۱۹۷۰/انجمن فلسفه

1. Barrow, R. (1994). *Philosophy of Education: Historical Overview*. In Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed.in chif), *The International Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheatons Ltd, P. 4451.
2. The John Dewey Society (JDS)
3. Kaminsky, James, S. (1988). *Philosophy of Education in Australasia: A definition and a history*. *Educational Philosophy and Theory*. 1988 (20) 1. P. 14.
4. Chamblis, J. J. (1996). *A History of Philosophy of Education*. In J.J. Chamblis (Ed), *Philosophy of Education. An Encyclopedia*, New York: P. 471.

تعلیم و تربیت استرالازیا شکل گرفت.

۲- نگاهی به تحولات رشته فلسفه تعلیم و تربیت در قرن بیستم

اکنون که تا حدودی با وضعیت فلسفه تعلیم و تربیت در جایگاه یک رشته علمی آشنا شدیم، لازم است تحولات آن را در قرن بیستم مطالعه کنیم. بررسی همه دیدگاه‌هایی که از ابتدای این قرن تا اواخر آن در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت مطرح گردیده، از حوصله مقدمه ما خارج است. خواننده محترم می‌تواند برای مطالعه بیشتر به بخش‌های دوم و سوم این کتاب و منابع دیگر مراجعه نماید. در این قسمت، ابتدا نظری خواهیم داشت به «رویکرد ایسم‌ها» به عنوان نقطه شروع این رشته در قرن بیستم، سپس «رویکرد تحلیلی» را از نظر خواهیم گذراند که به عنوان «انقلاب در فلسفه تعلیم و تربیت» شناخته شده است، آن‌گاه به بررسی شرایط پسا تحلیلی خواهیم پرداخت، و از میان دیدگاه‌های پسا تحلیلی، دو دیدگاه را بررسی خواهیم کرد: «نظریه انتقادی» و «پست مدرنیسم».^۱

۲-۱. رویکرد ایسم‌ها^۲

فلسفه تعلیم و تربیت، از دو جزء، یعنی، فلسفه و تعلیم و تربیت، تشکیل می‌شود. نحوه ارتباط این دو جزء، اولین پرسشی است که در آغاز تکوین رشته فلسفه تعلیم و تربیت، یعنی در سال‌های ۱۹۳۰، مطرح گردید. کامبلیس در این زمینه، چنین اظهار نظر می‌کند:

در سال‌های ۱۹۳۰، و در ادامه آن در سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، یک راه برای ایجاد ارتباط بین فلسفه و تعلیم و تربیت، این بود که فلسفه، «مبنایی» است که فلسفه تعلیم و تربیت از آن استنتاج می‌شود. این بدان معناست که گزاره‌های فلسفی متافیزیک، معرفت‌شناسی، و ارزش‌شناسی، حاوی «دلالتهایی» برای فلسفه تعلیم و تربیت هستند... در این دیدگاه، فلسفه تعلیم و تربیت از فلسفه، و عمل تربیتی از فلسفه تعلیم

۱. شایان ذکر است که نظریه انتقادی، فی حد ذاته، نظریه‌ای «پسا تحلیلی» نیست. چرا که سر آغاز پیدایی آن، به یک اعتبار، به سال ۱۹۲۳، یعنی سال تأسیس مؤسسه تحقیقات اجتماعی فرانکفورت برمی‌گردد، و به اعتبار دیگر، به سال ۱۹۳۷، یعنی سال انتشار مقاله هورک هایمر، تحت عنوان «نظریه سنتی و نظریه انتقادی». «پساتحلیلی» بودن این نظریه، از حیث پیشرفت‌های جدید آن است، و الا وجهی برای تسمیه آن به این اسم وجود ندارد. هر چند در بحث از این نظریه، تحولات آن را از ابتدای شکل‌گیری‌اش، خلاصه‌وار بررسی کرده‌ایم. خواننده محترم می‌تواند برای آگاهی بیشتر از این نظریه و نیز پست مدرنیسم به فصول سی و یکم و سی و دوم کتاب مراجعه نماید.

تربیت مشتق می‌شود. اصولاً این اندیشه که عمل تربیتی ریشه در فلسفه دارد، مبتنی بر این فرض است که میان متافیزیک، معرفت‌شناسی، و ارزش‌شناسی هر کدام از فلسفه‌ها یک نوع وحدت و هماهنگی وجود دارد. بنابراین، فلسفه‌های مختلف - مثل ایدئالیسم، رئالیسم، پراگماتیسم - از حیث گزله‌های اساسی خود در ارتباط با واقعیت، معرفت، و ارزش، از یکدیگر متمایز می‌شوند و هر کدام [از این فلسفه‌ها] واجد وحدتی عقلانی است که مبدأ اشتقاق نظریه و عمل تربیتی واحدی می‌باشد.^۱

اما این دیدگاه، سرانجام مورد انتقاد قرار گرفت. عدم امکان مرزبندی دقیق بین دیدگاه‌های فلسفی مختلف، و در نتیجه، عدم امکان استنتاج فلسفه‌ها و اعمال تربیتی مختلف از این فلسفه‌ها، وجود اختلاف فکری در میان فیلسوفانی که طرفدار یک دیدگاه فلسفی هستند و در نتیجه، بروز اختلاف میان فلسفه‌ها و اعمال تربیتی مستنتج از یک دیدگاه فلسفی خاص، و روشن نبودن مفهوم «دالت»، از جمله انتقاداتی بود که بر «رویکرد ایسم‌ها» یا «رویکرد دیدگاه‌های فلسفی» وارد شد.

کامبلیس در این زمینه می‌نویسد:

سرانجام، رویکرد «دیدگاه‌های فلسفی» مورد انتقاد قرار گرفت. یک استدلال این بود که به جای نظر کردن در محتوای فلسفه برای تعریف مسائل تربیتی، فیلسوفان باید با دقت بیشتری در خود فرایند تربیتی نظر کنند، و این سؤالات را مطرح سازند که چگونه می‌توان فرایند تربیتی را منقدانه سنجید؟ استدلال دیگر این بود که در صورت وجود اختلاف میان فلاسفه در ارتباط با محتوای فلسفه، آیا این یک اشتباه نیست که فرض شود دیدگاه‌های فلسفی، از وحدت و انسجام لازم برای هدایت اعمال تربیتی، برخوردارند؟^۲

اما با وجود همه این انتقادات، رویکرد ایسم‌ها و اجد این ویژگی مثبت هم بود که توصیه و هدایت اعمال تربیتی را بر عهده داشت. فیلسوفان تعلیم و تربیت، از راه استنتاج نکته‌ها و دلالت‌های تربیتی، بنیادهای عمل تربیتی را فراهم می‌آوردند. رویکرد ایسم‌ها، دعوی مناسب تربیتی فوری و بسیار زیاد داشت. فقدان همین ویژگی در رویکرد بعدی به فلسفه تعلیم و تربیت،

1. Chamblis, J.J. (1996), *A History of Philosophy of Education*. P. 471.

۲. همان، ص ۴۷۱.

موجب بروز انتقاداتی گردید.

۲-۲. رویکرد تحلیلی^۱

دهه ۱۹۶۰، شاهد ظهور يك انقلاب در فلسفه تعلیم و تربیت بود که به «رویکرد تحلیلی» شهرت دارد. این رویکرد، طی سال‌های ۱۹۶۰، فلسفه تعلیم و تربیت در دنیای انگلیسی زبان و به ویژه پادشاهی بریتانیا را تحت نفوذ خود در آورد. رویکرد تحلیلی، انقلاب علیه رویکرد ایسم‌ها، و از چهار جهت با آن متفاوت است: اولاً فلسفه تعلیم و تربیت را يك «روش» یا يك «فعالیت» می‌داند، نه يك «رشته»؛ ثانیاً از نظریه‌پردازی‌های فلسفی گریزان است و در عوض، تحلیل مفهوم‌ها، گفته‌ها، و استدلال‌های تربیتی را وجهه همت خود قرار می‌دهد؛ ثالثاً فلسفه تعلیم و تربیت را يك فعالیت درجه دوم می‌داند نه يك فعالیت درجه اول؛ و رابعاً نقطه شروع کار خود را عمل تربیتی قرار می‌دهد نه نظریه تربیتی.

هرچند ریشه‌های روش تحلیلی را می‌توان در کارهای سقراط، افلاطون، و ارسطو پیدا کرد (دیردن، ۱۹۸۲؛ سوتاریا، ۱۹۹۴)، اما شاید بتوان گفت که برتراند راسل (۱۹۱۲) اولین فیلسوفی است که نظریه‌ای را در باب تحلیل، به عنوان يك روش فلسفی مطرح ساخته است. دیگر افرادی که در فلسفه تحلیلی، سهم بسزایی داشته‌اند عبارتند از: مور (۱۹۳۴)، ویتگنشتاین (۱۹۲۲)، رایل (۱۹۳۱-۳۲)، ویزدم (۱۹۳۴)، کارنپ (۱۹۳۵)، اوستین (۱۹۶۱)، و آیر (۱۹۳۶).

یکی از نکات قابل ذکر در ارتباط با رویکرد تحلیلی این است که رویکرد مزبور، طیف واحد و یکپارچه‌ای نیست، بلکه دیدگاه‌های مختلفی را در بر می‌گیرد. تجربه‌گرایی منطقی و فلسفه زبان عادی، دو دیدگاه مهم در فلسفه تحلیلی هستند. رابین بارو در این زمینه می‌نویسد:

اما باید توجه داشت که مکتب‌های تحلیلی مختلفی وجود دارد. تجربه‌گرایان منطقی (که لزوماً اثبات‌گرایان منطقی نشأت گرفته‌اند) بر الگوسازی، یا زبان‌هایی که از حیث منطقی کامل هستند، و همچنین بر راه‌های انحراف زبان‌های طبیعی از کمال مطلوب (که موجب پدید آمدن مسائل فلسفی می‌گردد) تأکید می‌ورزند. فیلسوفان زبان عادی، به کاربرد عمومی و رایج اصطلاحات توجه دارند و هنگام تجزیه و تحلیل مسائل فلسفی، به

معانی‌ای که يك گوینده عادی و فصیح به اصطلاحات می‌بخشد، مراجعه می‌کنند. دیگر فیلسوفان تحلیلی، ضمن ارج نهادن به سادگی و وضوح، همه مسائل فلسفی را ناشی از کاربرد غلط زبان یا قابل حل بودن از راه تحلیل عمومی زبانی یا مفهومی نمی‌دانند.^۱

در میان شخصیت‌های متنفذی که نقش مهمی در تکوین و تکمیل فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت داشته‌اند، می‌توان از هاردی (۱۹۴۲)، پیترز (۱۹۶۲)، وایت (۱۹۶۷)، دیردن (۱۹۶۸)، هرست (۱۹۷۴)، ویلسون (۱۹۷۹)، بارو (۱۹۸۱)، اُکانور (۱۹۵۷)، شفلر (۱۹۶۰)، سولتیس (۱۹۶۸)، اسنوک (۱۹۷۲)، گریبل (۱۹۶۹)، فیگل (۱۹۵۵)، وبرزینکا (۱۹۷۶) نام برد.

با وجود همه دقت و ظرافتی که فیلسوفان تحلیلی درباره تعلیم و تربیت به کار می‌بردند، این رویکرد مورد انتقاد قرار گرفت. یکی از انتقادات این بود که رویکرد تحلیلی، مناسبت چندانی با عمل تربیتی ندارد و از هدایت آن ناتوان است. تجربه‌گرایان منطقی، زیربنای هر ادعای هنجاری و ارزشی را زیر سؤال برده بودند، و از مرزبندی شدید بین ادعاهای مفهومی، ادعاهای تجربی، و ادعاهای ارزشی دفاع می‌کردند. آنان بر این موضع پای می‌فشردند که ادعاهای هنجاری و ارزشی، ادعاهایی بی‌معنا، و فقط منعکس‌کننده سلیقه‌ها و ترجیح‌های شخصی هستند. بدین ترتیب، تحلیل ادعاهای مفهومی تعلیم و تربیت بر عهده فیلسوفان، و بررسی ادعاهای تجربی بر عهده تجربه‌گرایان قرار گرفت. امادر مقابل، جامعه‌شناسان نومارکسی تعلیم و تربیت، معتقد بودند که ارزش‌ها غالباً به صورت قاچاقی در تحلیل ادعاهای مفهومی وارد می‌شوند.

تجربه‌گرایی منطقی، علم را تنها دانش اطمینان‌بخش و عینی درباره جهان می‌دانست. علم از آن رویك دانش اطمینان‌بخش و عینی است که ادعاهای مشاهده‌ای اولیه آن را می‌توان با واقعیت‌های اتمی جهان، مقایسه، و در نتیجه نفی یا اثبات کرد. این فرایند نفی و اثبات ابداً به ذهنیت فرد فرد دانشمندان بستگی ندارد و مصون از سوگیری‌های نظری آنان است.

بدین ترتیب، گزاره‌ها به دو قسم تقسیم می‌شوند: معنا دار و بی‌معنا. گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی از قسم اول، و گزاره‌های هنجاری یا ارزشی از نوع دوم هستند. صدق و کذب گزاره‌های تحلیلی، یا از راه شکل منطقی آنها معین می‌شود یا از راه تعریف اصطلاحات تشکیل‌دهنده‌شان، و به همین جهت، نیازی به مشاهده یا تجربه ندارد. این است که گزاره‌های تحلیلی، حقیقتی

پیشینی دارند. اما گزاره‌های ترکیبی، حقیقتی پسینی دارند، چون صدق و کذب آنها از راه مشاهده یا تجربه معلوم می‌گردد.

انتقادات شدید کواین (۱۹۵۳) بر این دو اصل جزمی تجربه‌گرایی منطقی، یعنی، تمایز تحلیلی-ترکیبی، و تمایز پیشینی-پسینی، از عوامل مهمی بود که موجب فروپاشی و سقوط آن گردید. کواین، که تحت تأثیر بدبینی دیویی نسبت به دوگانگی‌های جزمی و انعطاف‌ناپذیر بود، تأکید داشت که دانش مفهومی و دانش تجربی، تشکیل دهنده یک پیوستار هستند که در آن، هر ادعا می‌تواند کم و بیش در برگیرنده جنبه‌هایی از این دو نوع دانش باشد. پس نمی‌توان بین دانش مفهومی یا تحلیلی و دانش تجربی یا ترکیبی، که اولی، حقیقتی پیشینی و دومی، حقیقتی پسینی دارد، مرزبندی دقیق و قاطعی را ترسیم کرد؛ این بود که کواین از «معرفت‌شناسی طبیعی» دفاع نمود.

از سوی دیگر، هانسون، کوهن، لاودن، و براون، «مشاهده فارغ از نظریه» را، که زیربنای دانش عینی و اطمینان‌بخش در تجربه‌گرایی منطقی است، نوعی افسانه تلقی کردند و اعلام نمودند که هیچ واقعییتی وجود ندارد که در برابر نظریه، بی‌طرف باشد.

با سقوط تجربه‌گرایی منطقی، دیدگاه‌های دیگری در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت پدید آمد. یکی از آنها «فلسفه زبانی» است.^۱ فلسفه زبانی، یکی از نمودهای جدیدتر فلسفه تحلیلی است. یکی از اشکالات اساسی فلسفه زبانی، این پیش فرض است که یک مفهوم معین، خارج از اینجا و منتظر تحلیل است. بسیاری را عقیده بر این است که این پیش فرض، میراث نامبارک صور افلاطونی است که وجودشان، واقعی تر از وجود موارد خاص تلقی می‌شود. اشکال دیگر این است که برخلاف دعوی فیلسوفان تحلیلی، مبنی بر توضیح بی‌طرفانه حقیقت، دیدگاه‌های فرهنگی در این زمینه تأثیر می‌گذارند. به طور کلی، درجه امکان‌پذیر بودن یا ارزشمند بودن تأملات بی‌طرفانه درباره مفاهیم، به ماهیت آنها بستگی دارد. زیرا برخی مفاهیم به قدری روشن، برخی از آنها به قدری فنی، و برخی به قدری آمیخته با ملاحظات تجربی هستند که تأملات بی‌طرفانه درباره آنها به تربیت، ناسودمند، ناممکن، و نادرست است (سوتاریا، ۱۹۹۴).

دیردن، درباره اشکالات وارده بر فلسفه زبان عادی چنین می‌نویسد:

آیا فلسفه، واقعاً یک تکنیک زبانی بود؟ آیا موضوعش تاریخچه‌ای نداشت، یا این که حداقل، فهم موضوعش مستلزم شناخت تاریخچه‌اش نبود؟ کاربرد معمولی برای برخی از

۱. برای آگاهی بیشتر از ویژگی‌های فلسفه زبانی، فصول بیست و هشتم و بیست و نهم کتاب را مطالعه نمایید.

اصطلاحات کاملاً جدید چه بود؟ يك تحليل، چه موقع می توانست درست باشد؟ اگر فیلسوفان، واقعاً کاربرد معمولی را توصیف می کنند، آیا نباید به يك نوع زمینه یابی تجربی بپردازند؟ اگر تحليل، هر چیزی را همان گونه که هست وامی گذارد، پس چه فایده ای دارد؟ و اگر گفته شود فایده تحلیل این است که افکار ما را روشن می کند، به نحوی که پرسش های دیگری آشکار می شوند، چه کسی باید به این پرسش ها پاسخ دهد، به خصوص هنگامی که آنها واقعاً مهم به نظر می رسند؟ به علاوه، با توجه به این واقعیت که ممکن است کسی کاربرد واژه های مانند آمین را خیلی خوب بلد باشد، اما معنایش را نداند، آیا می توان گفت که کاربرد و معنی واقعاً همسنگ یکدیگرند؟^۱

در پایان این قسمت، نگاهی خواهم داشت به وضعیت فعلی رویکرد تحلیلی. علی رغم انتقاداتی که ذکر شد، سنت تحلیلی هنوز هم سنت زنده و متنفذی است، تا آن جا که نویسندگانی همچون دی. سی. فیلیپس، سنت ویتگنشتاینی را یکی از دو سنت نویدبخش برای فلسفه تعلیم و تربیت برشمرده اند.^۲

سوتاریا در بخش های پایانی مقاله خود، درباره شرایط فعلی سنت تحلیلی چنین می گوید: علی رغم این واقعیت که در سال های اخیر، فلاسفه تعلیم و تربیت مایل بوده اند پارالز تحلیل فراتر بگذارند و از این لحاظ، به سنت های مختلف فلسفه اروپایی نزدیک شوند، اما سنت تحلیلی هنوز هم بسیار زنده است... علی رغم انتقاداتی که بر سنت تحلیلی وارد گردیده، و بخشی از آنها نیز موجه است، هم اکنون، دست کم، رویه اساسی کار بر روی مفاهیمی مانند تعلیم و تربیت، دانش، و تلقین، به گونه ای بس گسترده مورد قبول واقع شده است. مخالفت ها، نه به صورت رد زحمات اولیه فیلسوفان تحلیلی، که به صورت پافشاری کاملاً درست، و تا حدی مورد قبول، بر ضرورت توجه به مسائل دیگر مطرح می شوند... ما همواره به افرادی نیازمند خواهیم بود که مفاهیم بنیادی را در پژوهش یا نظریه تدریس خویش، تشریح یا تصریح کنند.^۳

1. Dearden, R.F. (1982). *Philosophy of Education: 1952-82*. British Journal of Educational Studies, Vol. XXX. No. 1. February 1982. P. 62.

۲. به فصل سی و چهارم مراجعه شود.

3. Sutaria, M.C. (1994). *Philosophy of Education: Analytic Tradition*. In Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed. in Chief), *The International Encyclopedia of Education*. BPS Wheatons Ltd. P. 4446.

۲.۳. نظریه انتقادی (مکتب فرانکفورت)^۱

نظریه انتقادی، يك نظریه اجتماعی و سیاسی است که ریشه در آلمان دارد. نام دیگر آن، مکتب فرانکفورت است، زیرا در مؤسسه تحقیقات اجتماعی فرانکفورت، تحقیقات نظری و تجربی مهمی بر اساس نظریه انتقادی انجام شده است. نمایندگان برجسته نظریه انتقادی عبارتند از: ماکس هورک هایمر، ثودور آدورنو، هربرت مارکوزه، و یورگن هابرماس.

در این قسمت، ابتدا خطوط و محورهای کلی نظریه انتقادی را از نظر خواهیم گذراند، آن گاه مروری خواهیم داشت بر دیدگاه‌های هر يك از نمایندگان این نظریه، و در نهایت، مدلولات تربیتی نظریه انتقادی را بررسی خواهیم کرد.^۲

نظریه پردازان انتقادی که تحت تأثیر اندیشه‌های هگل و مارکس بودند، کوشیدند تا با درهم آمیختن فلسفه و نظریه اجتماعی، وسایل لازم را برای تغییرات اجتماعی و خاتمه دادن به همه اشکال سلطه فراهم آورند. آنان پرسش‌هایی اساسی در ارتباط با ماهیت تغییرات اجتماعی، نقش عقل در جامعه نوین، و روابط بین نظریه و عمل مطرح ساختند. به علاوه، آنان، اندیشه‌های ماکس وبر و زیگموند فروید را هم مورد توجه قرار دادند. در مجموع، نظریه انتقادی، با يك رشته انتقادات از پوزیتیویسم، مارکسیسم، کاپیتالیسم، و نازیسم مشخص می‌شود.

هورک هایمر و آدورنو، مهم‌ترین چهره‌های اولیه نظریه انتقادی هستند. هورک هایمر، که از سال ۱۹۳۱ به سمت مدیر مؤسسه تحقیقات اجتماعی فرانکفورت برگزیده شد، نقش بسیار مهمی در پیشرفت این مؤسسه ایفا نمود. وی با جذب اندیشمندان برجسته رشته‌های مختلف و اعطای استقلال نسبی به آنان، زمینه‌های رشد و بالندگی این مؤسسه را فراهم آورد. بحران کاپیتالیسم، زوال لیبرالیسم سنتی، و ظهور نازیسم، محورهای عمده‌ای بود که این اندیشمندان را گرد یکدیگر جمع کرد.

هورک هایمر، در سال ۱۹۳۷، مقاله‌ای تحت عنوان «نظریه سنتی و انتقادی» به چاپ رساند که موجب شد «نظریه انتقادی» به عنوان يك مکتب فکری جدید مطرح گردد. وی در این مقاله، مستقیماً بر «علم اجتماعی پوزیتیویستی» و «تفکر بورژوازی» حمله برد.

1. Critical Theory (Frankfurt school)

۲. لازم به ذکر است که در تهیه و تدوین این مطالب از مقاله زیر استفاده کرده‌ایم:

Kobli, W. (1996), *Critical Thinking*. In *Philosophy of Education. An Encyclopedia*. PP. 115-119.

هورك هايمر و همكارش آدورنو، ضمن اعتقاد به قدرت عقل در روشنگری و آزادسازی، و تحت تأثیر وبر و فروید، نگرش بدبینانه‌ای را نسبت به مبانی روشنگری ابراز نمودند. آنان استدلال کردند که عقل، تحت تأثیر علایق فنی، و اتحاد با کاپیتالیسم، به صورت ابزاری برای سلطه‌گری درآمده است تا آزادی و دادگری. با این حال، انتقادات آنها به کاپیتالیسم محدود نشد، بلکه انحرافات سوسیالیسم در اتحاد شوروی [سابق] را هم دربرگرفت.

فرهنگ عمومی نیز از مقوله‌های دیگری بود که در کنار عقلانیت فنی و سلطه طبیعت، مورد انتقاد هورك هايمر و آدورنو واقع شد. آنها چگونگی تأثیر رسانه‌های گروهی را بر آگاهی انسان‌ها در جوامع پیشرفته سرمایه‌داری بررسی کردند و نظریه انتقادی زیبایی‌شناسانه‌ای پدید آوردند که به معنا و کارکرد هنر و چگونگی تغییر معنای هنر در ادوار تاریخی مختلف توجه داشت.

هربرت مارکوزه، احتمالاً شناخته شده‌ترین عضو مکتب فرانفکورت در آمریکا است. وی به دنبال انتشار کتاب «انسان تك بعدی» در سال ۱۹۶۴، نامدار شد. مارکوزه، با شرح و بسط آرای هورك هايمر و آدورنو - که در کتاب «دیالکتیک روشنگری» درج گردیده بود - مسأله اثرگذاری و نفوذ تجهیزات فنی تولید و توزیع را در کشورهای صنعتی بررسی کرد. او از ظهور يك «جامعه تك بعدی» خبر داد که هرگونه مخالفتی را سرکوب می‌کند و از مشارکت علوم طبیعی و اجتماعی در این فرایند بهره می‌گیرد.

مارکوزه برای توضیح بهتر وضعیت جوامع مصرف‌کننده و پیشرفته صنعتی از نظریات فروید کمک گرفت. وی نشان داد که «تصعید» در این جوامع، قدرت متناقضی دارد؛ بدین معنا که به شکل مصرف‌گرایی اسراف‌آمیز و در عین حال، خوشایندی درمی‌آید!

هرچند مارکوزه، طی سال‌های ۱۹۶۰، و ۱۹۷۰ شهرت قابل توجهی به دست آورد، اما یورگن هابرماس، در کشورهای انگلیسی‌زبان، به عنوان مهم‌ترین قرائت از نظریه انتقادی شناخته می‌شود. وی نماینده نسل جدید نظریه‌پردازان انتقادی از قبیل و لمر و آپل است.

هابرماس از سال‌های ۱۹۵۰، تدوین مجدد نظریه انتقادی را آغاز کرد، ضمن این که می‌کوشید تا از طریق ارائه يك نظریه اجتماعی عمل‌محور، به خودشناسی مردم و رهایی آنان از سلطه کمک کند. هابرماس، در کتاب «دانش و علایق انسانی»، کوشید تا از راه تشخیص و معرفی رابطه میان علم، رهایی، و نقد ایدئولوژیک، سنت نظریه انتقادی را تداوم بخشد. اما به جای پی‌ریزی نظریه خود بر علایق انسانی جهانی، نظریه‌ای را در باب «علایق دانش‌ساز» مطرح

ساخت، تاب‌دین و سیله شرایط تحقق دانش را مشخص نماید. وی علایق را در سه گروه طبقه‌بندی کرد: علایق فنی، علایق عملی، و علایق رهایی بخشی. هرچند هابرماس با مارکوزه موافق بود که زبان در برابر تحریفات ایدئولوژیک، آسیب‌پذیر است، اما به تحقق آنچه وی آن را «وضعیت‌های گفتاری مطلوب» می‌نامید امیدوار بود؛ وضعیت‌هایی که به وسیله رابطه متقابل و استقلال هر کدام از طرف‌های گفتگو مشخص می‌شوند. وی تأکید می‌ورزید که از طریق این گونه گفت و گوها، مردم می‌توانند ارتباطات «تحریف شده» را از ارتباطات «تحریف نشده» تشخیص دهند و بدین ترتیب، مطابق با علاقه‌رهایی بخش عمل کنند.

از اواخر سال‌های ۱۹۶۰، نظریه‌پردازان تربیتی، نظام‌های آموزشی را مورد انتقاد قرار دادند؛ مثلاً تحلیل‌های مارکسیستی از تولید مجدد اجتماعی، نظیر تحلیل‌هایی که توسط ساموئل باولز و هربرت جینتیس در کتاب «تحصیلات مدرسه‌ای در آمریکای سرمایه‌داری» مطرح شد، کمک‌شایان توجهی به توضیح نابرابری‌های موجود در جوامع سرمایه‌داری داشت. کارهای جامعه‌شناسان جدید تعلیم و تربیت در بریتانیا و آمریکا، ابواب جدیدی را برای مطالعه روابط میان ایدئولوژی، تعلیم و تربیت، و قدرت گشود.

مکتب فرانکفورت نیز یکی دیگر از منابع عمده نقادی در قلمرو مطالعات تربیتی بوده است. برای کسانی که از «نظریه مطابقت» باولز و جینتیس سرخورده و مأیوس گردیده‌اند، تحلیل‌های نسبتاً جامع و دقیق هابرماس از رابطه میان آموزش و پرورش و جامعه سلطه‌جو می‌تواند امیدوارکننده باشد. نظریه هابرماس در باب دانش و علایق، و نقد عقلانیت فنی توسط وی، به وسیله کسانی همچون ژیرو و گرین در قلمرو نظام‌های آموزشی به کار بسته شد. گذشته از سهمی که نظریه انتقادی در نقادی تربیتی داشته، این نظریه در قلمرو اعمال تربیتی نیز مؤثر افتاده است. برای مثال، رابرت یونگ در کتاب «نظریه انتقادی و گفت‌وگوی کلاسی»، نظریه گفت‌وگوی انتقادی هابرماس را با تعاملات کلاسی بین معلمان و شاگردان مربوط ساخته است.

بر نظریه هابرماس انتقاداتی هم وارد شده است؛ مثلاً، برخی از فمینیست‌ها همچون سیلابین حبیب و آیریس یونگ، بی‌توجهی وی را به مسأله «اختلاف» مورد انتقاد قرار داده‌اند. به نظر آنان، هابرماس به تأثیر جنسیت بر موقعیت‌های ارتباطی یا کم‌توجه کرده یا اصلاً توجه نکرده است. نحوه تعریف فرهنگی از «عقل» نیز مقوله دیگری است که از دید هابرماس پنهان مانده است.

۲-۴. پست مدرنیسم^۱

در این قسمت، ابتدا پست مدرنیسم را تعریف خواهیم کرد، آن گاه به معرفی دیدگاه‌های سه نفر از نمایندگان مهم پست مدرنیسم، یعنی لیوتار، فوکو، و دریدا خواهیم پرداخت، و در نهایت، مدلولات تربیتی پست مدرنیسم را از نظر خواهیم گذراند.^۲

پست مدرنیسم، واژه‌ای است که برای اشاره به گرایش‌های عقلانی و فرهنگی خاصی به کار می‌رود. این واژه، ابتدا در سال‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ در قلمرو معماری و تاریخ ظاهر شد. پست مدرنیسم، حاکی از شرایط پیچیده عقلانی اواخر قرن بیستم از حیث تفکر و عمل است، نه یک جنبش روشن فلسفی، سیاسی، و یا زیبایی شناختی.

فرضیه اصلی لیوتار آن است که به موازات ورود جامعه‌ها به عصر پساصنعتی و ورود فرهنگ‌ها به عصر پسامدرن، شرایط دانش هم دستخوش تغییر می‌شود. وی اصطلاح «پست مدرن» را برای توصیف شرایط دانش در اکثر کشورهای پیشرفته به کار می‌برد. لیوتار از جامعه‌شناسان و نقادانی که این اصطلاح را برای نشان دادن شرایط فرهنگ غرب، پس از تغییرات حاصله از اواخر قرن نوزدهم به کار می‌برند، تبعیت می‌کند؛ تغییراتی که قوانین بازی در قلمرو علم، ادبیات، و هنر را متحول ساخته است. لیوتار این تغییرات را درباره بحران داستان‌ها، و به ویژه در ارتباط با «فرداستان‌های روشنگری» به کار می‌برد. شناخته شده‌ترین تعریف لیوتار از پست مدرن، عبارت است از «تردید و ناباوری نسبت به فرداستان‌ها».

یکی از مسائل مهمی که لیوتار مطرح و تحلیل کرده است، مسئله «مشروعیت دانش» است. وی معتقد است که دانش، موضوع حکومت است، و دانش و قدرت، دوروی یک سکه. مسئله مشروعیت دانش، به واسطه بحران داستان‌ها و مخصوصاً به واسطه ناتوانی علوم در مشروعیت بخشیدن به خود از طریق مراجعه به داستان بزرگ فلسفه، آشکارتر می‌شود.

پست مدرنیسم، با شک و بدگمانی نسبت به فرداستان‌ها مشخص می‌شود؛ شک و بدگمانی نسبت به داستان‌هایی که مدعی توجیه اعمال یا سازمان‌های معین، از راه قرار دادن آنها بر

1. postmodernism

۲. در تهیه و تدوین این مطالب، از مقاله زیر استفاده کرده‌ام:

Benton, L. (1994). *Postmodernism and Education*. In *The International Encyclopedia of Education*. PP. 4639-4642.

مجموعه‌ای از اصول استعلایی، فراتاریخی، یا جهانی هستند. مفهوم پست مدرن از دانش، با شک و تردید درباره قواعد اجماعی آغاز می‌شود؛ شک و تردید درباره این که ارزش حقیقی گفت‌وگو بین فرستنده و گیرنده، وقتی قابل قبول است که بین عقلا وحدت نظر وجود داشته باشد. علامت بحران داستان‌ها در پست مدرن، پراکندگی عناصر زبانی است. هیچ فرازبان جهانی در کار نیست، چرا که بازی‌های زبانی مختلف با ظرفیت‌های عملی و ویژه‌ای وجود دارند. قرائت لیوتار از ویتگنشتاین، با تأکید بر ماهیت متکثر و بی‌همتای بازی‌های زبانی مشخص می‌شود. در مسابقات زبانی، گفته‌ها نه فقط به عنوان انتقال اطلاعات، که به منزله یک نوع مبادله متغیر و ناپایدار بین رقبای ارتباطی مشخص می‌شوند. هر گفته، در حقیقت، یک حرکت در بازی‌های زبانی است؛ در این بازی‌ها، صحبت کردن یعنی جنگیدن. پیشرفت دانش به دوشکل قابل تصور است: انجام یک حرکت جدید در چارچوب قواعد تعیین شده، و ایجاد قواعد جدید، که خود به معنای ایجاد یک بازی جدید است.

بدین سان، الگوی متضاد زبان، قواعد اجماعی را نقض می‌کند. چنین تفسیری از زبان و بازی‌های زبانی، فراداستان مشروعیت دهنده علم را زیر سؤال می‌برد. علم، نه تنها نمی‌تواند بازی‌های زبانی را مشروعیت ببخشد، بلکه از مشروعیت بخشیدن به خودش هم عاجز است. اینجاست که لیوتار به مسأله «مشروعیت دانش» بازمی‌گردد و اظهار می‌دارد که در عصر پست مدرن، مشروعیت دانش بر حسب «عملکرد» آن تعیین می‌گردد. به علاوه، علم، زیر سلطه بازی دیگری رفته است که «فناوری» نامیده می‌شود. هدف فناوری، حقیقت‌یابی نیست، بلکه عملکرد بهینه است، و معیارهای آن، نه حقیقت یا عدالت، بلکه به حداقل رساندن درونداها و به حداکثر رساندن برونداها است. پژوهش و پیشرفت در دانش، بر حسب عملکرد یا کارایی سنجیده می‌شود.

فوکو، با نظریه روشننگری، مبنی بر این که از راه پیشرفت عقل، انسان‌ها نیز بهبود می‌یابند، مخالف است؛ زیرا شکلی را که عقل به خود گرفته است، قبول ندارد. وی عقل غربی را مورد حمله قرار می‌دهد.

با این حال، فوکو معتقد است که عقل، هیچ شکل جهانی‌ای ندارد. در عوض، عقول متکثر و همچنین نظریه‌های متعددی در ارتباط با مسائل ویژه محلی می‌توانند وجود داشته باشند. اگر هیچ فراداستانی در کار نیست، پس، نقش خردمندان هم باید ویژه و محلی بشود. فوکو بر این عقیده است که از جهتی، این متخصصان علوم انسانی هستند که انسان مدرن را

می‌سازند. بدین ترتیب، انسان‌ها وضعیت طبیعی پیدامی‌کنند، و از لحاظ سیاسی، مقهور و سلطه‌پذیر می‌شوند.

به نظر دریدا، ساختارزدایی، بازرسؤال بردن این فرض نسبتاً مقبول آغاز می‌شود که فلسفه، به ویژه نسبت به ادبیات، یک حقیقت برتر است. ساختارزدایی، منکر این مطلب است که فلسفه، دسترسی ویژه‌ای به حقیقت دارد، در حالی که مثلاً ادبیات از این دسترسی برخوردار نیست. هرمنوتیک، پارا از بنیادگرایی معرفت‌شناسی کانتی فراتر می‌گذارد و ادعای کند که هر نوع فهمی، مشتمل بر یک تفسیر است. ساختارزدایی، مدعی است که هر نظام فکری، مبتنی بر یک سلسله تضادها است. بنابراین، هر قرائتی، مشتمل بر قرائت‌های متعدد و متضادی است. پس متون، نه یک چیز خاص، که چیزهای مختلفی می‌گویند؛ چیزهایی که برخی از آنها ممکن است با منویات نویسنده هم تعارض داشته باشند. بدین ترتیب، رابطه سنتی بین متن و معنا گسسته می‌شود و ساختارزدایی دریدا نشان می‌دهد که متن می‌تواند داستانی جدید و متفاوت را بازگو کند.

در عین حال، بین دیدگاه دریدا با هرمنوتیک، تفاوت‌هایی هم وجود دارد. قرائت انتقادی وی از متون، برای نشان دادن تضادهایی طراحی شده بود که انسجام ظاهری متون و نظام‌های فلسفی را تضعیف می‌کنند.

دریدا، همصدا با فوکو و لیوتار، متافیزیک سنتی فلسفه غرب را خاتمه یافته تلقی می‌کند. وی بیشتر بر حواشی و اطراف فلسفه، یعنی، استعاره و معانی و بیان، تأکید می‌ورزد تا جنبه‌های منطقی و معرفت‌شناختی آن. او نیز مانند فوکو، بر انسان‌گرایی، که محور پدیدارشناسی، هستی‌گرایی، و برخی از شکل‌های مارکس‌گرایی است، حمله می‌برد.

انتقاد فوکو از علوم انسانی، باعث جلب توجه به این مطلب گردید که تعلیم و تربیت، چگونه افراد را شکل می‌دهد و آنها را از طریق کاربرد قدرت و دانش به صورت طبیعی درمی‌آورد. این مطلب، حاوی مدلولات مهمی برای مسائل مربوط به جنسیت و تعلیم و تربیت است. فوکو از اندیشه شخص اخلاقاً مستقل و همچنین، نقش متخصصان تربیتی در شکل دادن به هویت انسان‌ها صریحاً انتقاد می‌کند. وی به جای اتخاذ موضع لیبرالی سنتی نسبت به مسأله کنترل اجتماعی، و همچنین کنترل دانش از طریق مباحث مربوط به اقتدار، به کاربرد قدرت در تعلیم و تربیت توجه می‌کند. فوکو، مبنایی را برای تحلیل روابط میان قدرت و حقیقت در گفت‌وگوی تربیتی فراهم می‌آورد.

انتقاد لیوتار، علوم طبیعی را هم دربرمی‌گیرد. دیدگاه وی درباره دانش و مشروعیت متغیر

آن، حاوی مدلولات مهمی برای تعلیم و تربیت است، زیرا موجب تغییر راه‌های اکتساب، ذخیره‌سازی، تشخیص، و طبقه‌بندی یادگیری می‌شود. یادگیری به سوی تولید دانشی که باید فروخته شود، جهت‌گیری خواهد شد، و جایگاه معلم و شاگرد به صورت عرضه‌کننده و مصرف‌کننده کالای دانش درمی‌آید. دانش، دیگر مقوله‌ذاتاً مطلوبی نیست. بر مبنای انتقادات لیوتار، نظریه‌پردازان به تشخیص فراداستان‌های اصلی در تعلیم و تربیت خواهند پرداخت. دریدا با تأکید بر ادبیات، استعاره، معانی و بیان، به جای منطق و متافیزیک، سؤالات مهمی را درباره برنامه‌دستی و اولویت‌های آن مطرح می‌سازد.

لیوتار، فوکو، و دریدا در این جهت با یکدیگر موافق‌اند که بر کثرت عقل، زوال نظریه‌های بزرگ، و عقلانیت فن‌مدارانه تأکید می‌ورزند. یکی از نتایج پیشرفت عقلانیت فن‌مدارانه، بحران ارزش‌ها بوده است. محافظه‌کاران، کوشیده‌اند تا بار دیگر ارزش‌های سنتی را در تعلیم و تربیت احیا کنند. آنان، پست مدرنیسم را عامل بروز این بحران می‌دانند. با این حال، پست مدرنیسم فقط ادعا می‌کند که ارزش‌ها را نمی‌توان به واسطه فراداستان‌ها مشروعیت بخشید، نه این که به هیچ ارزشی نباید پایبند شد.



در پایان این قسمت، نظری می‌افکنیم به وضعیت فلسفه تعلیم و تربیت در اواخر قرن بیستم. به طور کلی، می‌توان گفت که فلسفه تعلیم و تربیت، در اواخر قرن بیستم، با مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها و رویکردها مشخص می‌شود و به نظر برخی، در آخرین دهه قرن بیستم، فلسفه تعلیم و تربیت، به سختی می‌تواند هدف متمایز و برنامه کاری مشخصی داشته باشد؛ چیزی که رابین بارو آن را «التقاط‌گرایی» نامیده است. برای روشن‌تر شدن این مطلب، به نظر کامبلیس توجه کنید:

در دهه پایانی قرن بیستم، فلسفه تعلیم و تربیت، به سختی می‌تواند شبیه رشته‌ای با هدف متمایز و برنامه کاری مشخصی باشد، بلکه به يك حوزه مطالعاتی می‌ماند که با طرح‌های تحقیقاتی و تفسیری‌اش تشخیص داده می‌شود. از يك نظر، ورود فلسفه تحلیلی، هستی‌گرایی، و پدیدارشناسی به فلسفه تعلیم و تربیت، نمایانگر پر بار بودن موضوعات پژوهشی است.^۱

رابین بارو هم نظری شبیه نظر کامبلیس دارد:

شرایط سال‌های ۱۹۹۰ پیچیده و تا حدی مناسب است. فیلسوفان با مجموعه‌ای از رویکردها و در مجموعه‌ای از زمینه‌ها کار می‌کنند، و این رشته [فلسفه تعلیم و تربیت]، با نوعی التقاط‌گرایی مشخص می‌شود که احتمالاً در دوره‌های قبل نظیر نداشته است، فیلسوفان تعلیم و تربیت، به واسطه کار کردن با فلسفه انگلیسی-آمریکایی، مکتب‌های فکری غیربریتانیایی، و کار دانشمندان اجتماعی، محققان تربیتی، و سیاستگذاران، برانگیخته می‌شوند.^۱

۳- طرحی برای تأسیس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

با وجود گذشت بیش از چهار دهه از تدریس درس فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران، و تأسیس و راه‌اندازی دوره‌های تخصصی کارشناسی ارشد و دکترای رشته فلسفه تعلیم و تربیت در سال‌های اخیر، هنوز در این زمینه، مسائل و مشکلات مهمی وجود دارد که نیازمند رسیدگی و تجدیدنظر اساسی است.

مهم‌ترین مسأله در این حوزه تخصصی، مسأله عدم تناسب و ناکارآمدی محتوا است. متون آموزشی این رشته در کشور ما، با وجود امکان بهره‌گیری از میراث غنی و پر بار فلسفه اسلامی-ایرانی، عمدتاً ترجمه منابع غربی‌اند، حتی اگر در قالب تألیف، چاپ و منتشر شده باشند. بسیاری از استادان و مدرسان درس فلسفه تعلیم و تربیت، به دلیل پیمودن این مسیر در تحصیلات دانشگاهی خود، از یک سو، و عدم شناخت عمیق، کارشناسانه، و تخصصی مبانی فلسفه اسلامی-ایرانی، از سوی دیگر، همان روند رami پیمایند، و مثل اسلاف و پیشینیان عمل می‌کنند، و معلوم است که «حکم الامثال فیما یجوز و فیما لایجوز واحد»!

به اعتقاد ما راه برون‌رفت از این بن‌بست و این «دور مصرح»، بازگشت به ذخایر و منابع بکر و بدیع فرهنگی خودمان است. انجام تحقیقات منظم و روشمند به منظور برقراری پیوند میان مبانی فلسفه اسلامی^۲ و عناصر و مؤلفه‌های اساسی در قلمرو تعلیم و تربیت، یعنی هدف‌ها،

1. Barrow, R. (1994). *Philosophy of Education: Historical Overview*. In *The International Encyclopedia of Education*, P. 4455.

۲. به نظر نگارنده، فراتر از مبانی سه‌گانه معروف فلسفی، یعنی وجودشناسی، معرفت‌شناسی، و ارزش‌شناسی، در منابع فلسفه تعلیم و تربیت غرب، فلسفه اسلامی، حاوی چهار مبنای دیگر نیز هست: خداشناسی، جهان‌شناسی،

برنامه‌ها، و روش‌ها، (که در جمع‌بندی نهایی، در قالب اصول تربیتی ناظر بر این سه مؤلفه شکل می‌گیرند)^۱ و در نتیجه، تأسیس دانشی نوین به نام «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»، با وجود تعسرات و موانع پیش رو، وظیفه اصحاب اندیشمند و دلسوز این حوزه معرفتی است، که «المیسور لایسقط بالمعسور».

در این مجال اندک، نمی‌توانیم «طابق النعل بالنعل»، به تبیین و معرفی دیدگاه‌های خاص خود در باب «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» بپردازیم، در عین حال و ضمن پرهیز از «ایجاز مخل» به چند نکته اساسی در این زمینه اشاره می‌کنیم:

۱- در جمع‌بندی کلی، می‌توان در سه سطح از مفهوم یا ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی سخن گفت: «سطح پیش‌استنتاجی»، «سطح استنتاجی»، و «سطح پس‌استنتاجی». فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در سطح پیش‌استنتاجی، چیزی جز باز یافت، گردآوری، تنظیم، و تدوین دیدگاه‌هایی که فیلسوفان اسلامی - اعم از متقدم و متأخر - در باب تعلیم و تربیت مطرح کرده‌اند، نیست. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در این سطح، ملازمه‌ای با خلق و ابداع

→

روان‌شناسی فلسفی (انسان‌شناسی) و معادشناسی. اینجانب در مقاله‌ای با عنوان: «مبانی معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی، با تأکید بر حکمت متعالیه صدرایی» که در فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی (شماره ۳، بهار ۸۵) به چاپ رسیده، به تفصیل در باب مبانی معرفت‌شناختی فلسفه اسلامی سخن گفته، آنها را در قالب هفت مبنای، یعنی «بدهات مفهومی یا تصویری شناخت»، «بدهات مصداقی یا تصدیقی شناخت»، «قوایا یا ابزارهای شناخت»، «اقسام شناخت»، «تجدد شناخت»، «مراتب شناخت»، و «ابداعی بودن شناخت» معرفی و تحلیل کرده‌ام.

۲. به اعتقاد ما، اصول تعلیم و تربیت، عبارت‌اند از: «مفاهیم یا گزاره‌های کلی انشایی که معیار و راهنمای اعمال تربیتی اند». برای آشنایی بیشتر، ر.ک. جزوه درسی اینجانب، با عنوان: «تعلیم و تربیت اسلامی» (تحلیل و واکاوی مؤلفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی، با رویکرد رابطه مدار)، ویژه دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، فروردین ماه ۸۶.

به علاوه، آذرماه ۸۵، در سخنرانی خود به مناسبت هفته پژوهش با عنوان «مبانی معرفت‌شناختی و اصول تربیتی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس فلسفه صدرایی» که در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی انجام شد، برخی از اصول تربیتی استنتاجی و استنباطی خویش را به این ترتیب ارائه نمودم: «اصل آموزش‌های نظری منتهی به بدهات علمی»، و «اصل تقویت شهود فطری نسبت به کاشفیت علم»، (مستنتج از «مبنای بدهات مفهومی شناخت»)، «اصل تقویت شهود فطری نسبت به آئیت علم» (مستنتج از «مبنای بدهات مصداقی شناخت»)، «اصل تنوع در کاربرد روش‌های آموزشی»، و «اصل اعتدال در کاربرد روش‌های آموزشی» (مستنتج از «مبنای ابزارهای چهارگانه شناخت»)، و مانند آن. این سخنرانی، در قالب، مجموعه سخنرانی‌های ارائه شده در هفته پژوهش سال گذشته، در دست چاپ است. خواننده محترم می‌تواند برای مطالعه کامل آنها به این مجموعه مراجعه نماید.

ندارد، جز در حد بازگفتی تازه و هنرمندانه از آنچه قبلاً خلق کرده است. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در این سطح، گوهر و هویتی تاریخی دارد و ناظر به ارائه مجدد و تنسیق و تألیف امروزی دیدگاه‌های تربیتی فیلسوفان اسلامی است.

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در سطح استنتاجی، کوشش منظم، منطقی، و ضابطه‌مند فیلسوف تعلیم و تربیت برای استکشاف و استنتاج دیدگاه تربیتی فیلسوفان اسلامی است.

و سرانجام، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در سطح پس استنتاجی، یعنی خلق و ابداع مبانی فلسفی نوین اسلامی از یک سو، و خلق و ابداع اندیشه‌ها و دیدگاه‌های تربیتی متناسب با آنها، از سوی دیگر.

۲- فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با دورویکرد قابل تأمل و بررسی است: فلسفه تعلیم و تربیت، که متصف به صفت «اسلامی» است، و «فلسفه» مضاف به تعلیم و تربیت اسلامی. رویکرد دوم، تخصصی تر و - به یک معنا - فلسفی تر، یعنی استدلالی تر و عقلی تر، از رویکرد اول است. این دورویکرد، با این دو عبارت انگلیسی، به خوبی از یکدیگر تفکیک می‌شوند:

1- Islamic philosophy of education

2- philosophy of Islamic education

و رویکرد برگزیده ما، همین رویکرد دوم است.

۳- فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مطابق رویکرد دوم، یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف («philosophies of...») است که باروش عقلی، یا برهانی و استدلالی، به تحلیل و تبیین و اثبات مبادی تصویری و تصدیقی تعلیم و تربیت اسلامی می‌پردازد. به دیگر سخن، در این قلمرو معرفتی، از ادله‌ای بحث می‌شود که واسطه در اثبات محمول‌ها برای موضوع‌ها در گزاره‌های تعلیم و تربیت اسلامی‌اند. و به عبارت جامع تر، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تحلیل و تبیین عقلانی و برهانی مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی است.

۴- پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مطابق رویکرد دوم، از دو طریق امکان‌پذیر است: طریق لمّی، و طریق اتّنی. پژوهش لمّی، از مبانی فلسفه اسلامی آغاز و به تعلیم و تربیت اسلامی دامن می‌گسترده. پژوهش نام‌برده، در سه سطح طولی پیش گفته، یعنی «پیش استنتاجی»، «استنتاجی»، و «پس استنتاجی» یا «باز یافت»، «استکشاف»، و «خلق»، قابل تصور و تحقق است. اما پژوهش اتّنی، پژوهشی است که بارویکرد ثبوتی - و نه اثباتی - از مفاهیم و گزاره‌های موجود و محقق تعلیم و تربیت اسلامی شروع می‌کند و می‌کوشد تا با جست‌وجو در لایه‌های متون و منابع

فلسفه اسلامی، بنیان فلسفی مطابق با آنها را باز یابی، کشف، و یا خلق نماید.

در این زمینه، نکته‌های دیگری نیز وجود دارد که معرفی و شرح و بسط آنها مجالی واسع می‌طلبید و پرداختن به آنها مناسب این حال و مقام نیست.

صاحب این قلم، به لطف پروردگار سبحان، عزم خود را جزم کرده است تا در این شرایط خاص زمانی که با پیام راه‌گشای رهبر بصیر و فرزانه انقلاب، آهنگ خوش نهضت تولید علم و جنبش نرم‌افزاری در فضای جامعه اسلامی ما طنین افکن شده است و استادان و فرهیختگان متعهد این مرز و بوم نیک در یافته‌اند که پیروی ناب‌خردانه و تقلید چشم و گوش بسته از فرهنگ و اندیشه و دانش غربیان، سرانجامی جز انحطاط و سر خوردگی و عقب‌ماندگی ندارد، تمام تلاش و توان خویش را در راه تأسیس و پی‌ریزی دانش نوین «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» به کار اندازد و در این راه پرمشقت، البته نیازمند امدادهای ملکی و ملکوتی حضرت حق - جل شأنه - و راهنمایی و ارشاد اصحاب علم و معرفت است. در این راستا، از یکی دو سال پیش به این سو، تحقیقات دامنه‌داری را برای نظریه‌پردازی در «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، بر اساس حکمت صدرایی» آغاز نموده است که نتایج آنها را به تدریج ارائه خواهد کرد.

تولید و تأسیس چنین دانشی، افزون بر لزوم در اختیار داشتن روش‌شناسی پژوهشی مناسب و کارآمد، مستلزم آگاهی عمیق و جامع از مبانی فلسفه اسلامی است، و بای نهادن در وادی پرفراز و نشیب و راه‌پریچ و خم فلسفه اسلامی، جز با زانوی تلمذ‌زدن و استخوان شاگردی نرم کردن در محضر استادان و راهنمایان مجرب و کارآموده این طریق، قرین توفیق نخواهد شد. به کوی عشق منه بی‌دلیل راه قدم که من به خویش نمودم صدا هتمام و نشد هر چند برخی در سال‌های اخیر کوشیده‌اند تا فلسفه تعلیم و تربیت را بر فلسفه اسلامی پی‌افکنند، اما بزرگ‌ترین نقطه ضعف آنها همین عدم احاطه بر هزاران هزار نکته و لطیفه آشکار و پنهان و بلکه پنهان‌تر ز موی فلسفه اسلامی است. این احاطه و اشراف جز با صبر و تحمل و اندک اندک آموختن و پرهیز از عجله و شتاب‌زدگی و تدریس و تلمذ در محضر استادان خبره و شایسته حاصل نمی‌شود. درست به همین دلیل است که فیلسوف کم‌ظییر و نامدار ایرانی، جناب شیخ‌الرئیس ابن‌سینا در پایان آخرین نمط کتاب وزین «الاشارات و التنبيهات»، ذیل عنوان «خاتمة و وصية» شروط مورد نظر خویش برای فلسفه آموزی را این گونه بر می‌شمرد:

ایها الأخانی قد مخضت لك فی هذه الاشارات عن زبدة الحق، وألقتك قفی الحکم فی لطائف الکلم، فصنه عن الجاهلین و المبتدلين و من لم یرزق الفطنة الوقادة و الدربة و العادة، و

كان صفاه مع الفاعه، لو كان من ملحد هؤلاء الفلاسفه و من همجهم، فان وجدت من تثق
سريره و استقامه سيرته و بتوقفه عما يتسرع اليه الوسواس و بنظره الى الحق بعين الرضا
والصدق فاته ما يسنلك منه مدرجاً مجزئاً مفزاً تستفرس مما تسلفه لما تستقبله.^۱

همان گونه که ملاحظه می شود، فیلسوف جلیل القدر ما، علاوه بر شروطی مانند
تیزهوشی، پاک سریرتی، سیره مستقیم و منظم، با صدق و صفا به حق نظر کردن، عدم پیروی از
و سوسه، و خودداری از آموزش فلسفه به افراد فاقد شرایط، که برای فلسفه آموزی برمی شمرد،
از «آموختن تدریجی» نیز سخن می گوید.

مطالعه چند یا چندین و چند کتاب در فلسفه اسلامی، و اتکاء و استناد به منابع دست دوم و سوم، آن
هم بدون فراگیری گام به گام و تدریجی این دانش حکمی و برهانی در محضر کارشناسان و فرهیختگان
خبره این فن، و سپس، داعیه دار این بهینه پهنارشدن و شتابزده بی محابا در این وادی پرفراز و نشیب
تاختن، حاصلی جز فروغلتیدن در دام توهم و خیال و پندار و یادست کم، گرفتار آمدن در ورطه
سطحی نگری، پراکنده گویی، و فضل نمایی نخواهد داشت: «کسر اب بقیعة یحسبه الظمان ماء.»

و كل يدعى وصلاً بليلاً وليلاً لا تقر لهم بذاكاً

۴- معرفی اجمالی کتاب حاضر

۱- کتاب حاضر، از سه بخش و سی و چهار فصل تشکیل می شود. با توجه به این که این
فصل ها، از کتاب ها و مجله های گوناگون گرد آمده اند، لازم بود به گونه ای سامان و سازمان گیرند که
هم ذهن و اندیشه خواننده را نظمی فراخور بخشند، هم دست او را در انتخاب مطالب مورد
علاقه اش باز گذارند، این بود که کتاب در قالب سه بخش، یعنی «ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت در
جهان غرب»، «تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب»، و «رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت
در جهان غرب»، تنظیم و تدوین گردید.

۲- فیلسوفان و منطقیان بزرگ ما از دیرباز در آثار و زین فلسفی و منطقی خود به این
حقیقت مسلم و مبرهن اشاره کرده اند که مسائل اساسی علوم بشری، به ترتیب در سه مسأله
خلاصه می شوند: «چیستی شناسی»، «هستی شناسی»، و «چرایی شناسی». حکیم برجسته و
نامور ایرانی قرن دوازدهم هجری، حاج ملاهادی سبزواری - که با نبوغ و قریحه درخشان خود

۱. ابن سینا، الشیخ ابی علی حسین بن عبدالله، الاشارات و التنبیها، ج ۳، نشر البلاغة، قم: ۱۳۷۵، ص ۴۱۹.

توانسته است کل منطقه و فلسفه را به نظم بکشد و خود نیز در کتاب «شرح المنظومه» به شرح و بسط آن بپردازد. این اصل مهم را در يك بیت معرفی کرده است:

اسّ المطالب ثلاثة علم مطلب ما مطلب هل مطلب لم^۱

مطلب ما، مطلب هل، و مطلب لم، به ترتیب ناظر به چیستی شناسی، هستی شناسی، و چرایی شناسی است. روشن است که تا ماهیت یا چیستی چیزی روشن نباشد، نوبت به بررسی بود و نبود آن نمی رسد. ما نیز از همین ضابطه پیروی کردیم و عنوان بخش اول را - که طولانی ترین بخش نیز هست - «ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب» قرار دادیم.

۳- هرچند بسیار دقت کرده ایم که هر فصلی در بخش خاص خود قرار گیرد، اما احتمال تداخل و همپوشی را هم انکار نمی کنیم. به این معنا که ممکن است فصلی - برای مثال - در بخش «تاریخ» یا «رویکردها» آمده باشد، اما دیدگاهی هم در باب «ماهیت» داشته باشد، اما با توجه به تلاش و افری که برای تفکیک موضوعی و بخشی انجام شده، پیش بینی می کنیم محصول کار، خرسند کننده و رضایت بخش باشد.

افزون بر این، بیشتر فصول اختصاص یافته به بخش اول (۱۵ فصل از ۲۱ فصل) برگرفته از کتاب: «What is Philosophy of Education?»، گرد آورده و ویراسته Christopher J. Lucas و به لحاظ ترتیب فصل ها، تابع همان ترتیبی است که وی در این کتاب، گزینش و مراعات کرده است.

۴- انتخاب و درج دو واژه «بازشناسی» و «نقادی»، در عنوان کتاب، حکمتی داشته، و

۱. السبزواری، الحاج ملاحادی، شرح المنظومه، منشورات مکتبه العلامة، قم: ۱۳۶۹، ص ۳۲.

هیچ گاه فراموش نمی کنم که استاد بسیار عزیز و ارجمندم، حکیم، عارف، فقیه، و اصولی جلیل القدر، حضرت آیت الله سید رضی شیرازی، هر گاه در محضر مبارکشان سخن از «منظومه» حاجی سبزواری به میان می آمد، می فرمودند: «منظومه، کتاب مختصر، جامع، اما کم نظیری در فلسفه است. این کتاب، جامع طبیعیات، الهیات، و اخلاقیات است. جامع میان فلسفه مشاء، فلسفه اشراق، حکمت متعالیه، و نظرات خاص حاجی است.» لازم به ذکر است که این نگارنده، به فضل پروردگار سبحان، ۱۲ سال متون تخصصی فلسفه اسلامی را در محضر شریف ایشان فرا گرفتم؛ شش سال (از ابتدای ۱۳۷۳ تا پایان ۱۳۷۸) «شرح المنظومه» سبزواری، حدود پنج سال (از ابتدای ۱۳۷۹ تا اواسط ۱۳۸۳) «الشواهد الربوبیه» ملاصدرا، و يك سال (از اواسط ۱۳۸۳ تا اواسط ۱۳۸۴) نمط سوم کتاب «الاشارات و التنبيهات» ابن سینا. «و ما توفیقی الا بالله العلی العظيم.»

به علاوه، سال ها است در محضرشان به تلمذ و تدرس خارج فقه و اصول اشتغال دارم که هنوز هم ادامه دند. برای ایشان - که بعد از حضرت علامه والد، بیشترین حق استادی را بر گردن این شاگرد کوچک خود دارند - طول عمر با برکت و عزت و سلامت مسألت دارم.

بیهوده و عبث و دلبخواهی نبوده است. «بازشناسی»، این پیام را به خواننده هوشمند منتقل می کند که فلسفه تعلیم و تربیت غرب، نیازمند بازشناسی و بازبینی دقیق، واقع بینانه، و منطقی است و هرچند در این قلمرو تخصصی، کتاب های ارزنده ای تألیف یا ترجمه شده، اما کفایت نمی کند. به عبارت روشن تر، حاوی این پیام است که گاه برداشت ها و استنباط ها مطابق واقع نیست. این برداشت ها و استنباط ها طیف وسیعی را در بر می گیرند؛ از خوش بینانه ترین و دل شیفته ترین موارد تا بدبینانه ترین و دل چرکین ترین نمونه ها. اما ما پیرو تعالیم الهی و وحیانی اسلامیم. همان دین و آیینی که دین را «نتیجه عقل»^۱، و عقل را «نخستین رکن از ارکان هفت گانه اسلام»^۲ می داند و در باب نسبت عقل و شرع می فرماید:

العقل شرع من داخل، والشرع عقل من خارج.^۳

عقل، شرع درونی و شرع، عقل بیرونی است.

و با این نگاه خاص و ممتاز به عقل و تعقل است که استماع کنندگان و گوش فرادهندگان و محققان آرا و اقوال گونه گون و در نتیجه، برگزینندگان بهترین و نیکوترین اندیشه ها و دیدگاه ها را بشارت می دهد.^۴

علم، طعام معنوی و باطنی است، و اگر قرآن می فرماید: فلینظر الانسان الى طعامه (عبس، ۲۴) لفظ طعام، اطلاق دارد؛ هم طعام مادی را شامل می شود، هم طعام معنوی را پوشش می دهد، پس مستلزم نظر و دقت و بازبینی و بازشناسی است.

و «نقادی»، پیامی مهم تر و حساس تر را القای نماید. نقادی، یعنی غث و سمین کردن، و حق و درست و صواب را از باطل و نادرست و خطا تشخیص دادن. گنجاندن این واژه در عنوان کتاب، موضع فکری گردآورنده و مترجم اثر را بیان می دارد و نشان می دهد که مقصود و مقصد وی، فقط گردآوری و ترجمه و معرفی اندیشه های تربیتی فیلسوفان تربیتی غربی نبوده، بلکه یافت و کشف و شناسایی نقطه ضعف ها و کاستی ها نیز بوده است. در این زمینه نیز ما تابع وحی ایم که فرمان می دهد: «حق را از اهل باطل بگیرید، اما باطل را از اهل حق مستانید، و نقد کنندگان

۱. الادب والدين نتيجة العقل (ناظم زاده قمی، سیداصغر، جلوه های حکمت، ص ۴۱۲)

۲. قال کمیل بن زیاد: سألت امیر المؤمنین (ع) عن قواعد الاسلام ما هي؟ فقال: قواعد الاسلام سبعة: فأولها العقل... (الحرانی، ابو محمد الحسن، تحف العقول عن آل الرسول (ص)، ص ۱۹۶)

۳. الطریحی، فخر الدین، مجمع البحرين، الربعان الثالث والاخير، ص ۲۲۴.

۴. فبشر عباد الذين يستمعون القول فيتبعون احسنه (الزمر، ۱۷ و ۱۸)

سخن باشید:

خذ الحق من اهل الباطل ، ولا تأخذ الباطل من اهل الحق ، کونوا نقاد الکلام^۱ .
این بازشناسی و نقادی را به خواننده خردمند کتاب واگذار می کنیم و خود نیز در جایگاه
یکی از خوانندگان، همین طریق را خواهیم پیمود.

۵- تشکر و قدردانی

در پایان، به مصداق «من لم يشكر المخلوق لم يشكر الخالق»، لازم می دانم از همه استادان
فرهیخته، دانشجویان ارجمند، و دست اندرکاران محترم انتشارات مؤسسه اطلاعات، که هر کدام
به نوعی مرا در پدید آوردن این اثر یاری رساندند، تشکر و قدرشناسی کنم و از درگاه پروردگار
سبحان برای همه آنان، توفیقات روز افزون مسألت نمایم. تذکرات و ارشادات اصلاحی اصحاب
علم و نظر، هدیه ای ارجمند و گنجینه ای شایگان است که به دیده منت پذیرا خواهیم بود.

اللهم ثبتني على دينك ما احببتي، ولا تنزع قلبي بعد اذهديتي، و هب لي من لدنك
رحمة، انك انت الوهاب.

تهران، دانشگاه علامه طباطبایی
دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی

شهریور ۱۳۸۶

سعید بهشتی

بخش اول

ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

فصل اول

ماهیت متمایز رشته فلسفه تعلیم و تربیت^۱

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت امریکا

ما میان رشته‌ها یا روش‌های پژوهشی از قبیل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت، مهندسی، و فلسفه، و کسانی که این رشته‌ها را به کار می‌برند، تمایز قائل هستیم. در بحث حاضر، توجه ما معطوف به رشته‌هایی است که افراد به کار می‌برند، نه افرادی که این رشته‌ها را به کار می‌برند.

این که فلسفه تعلیم و تربیت، چه باید باشد و چه باید بکند، موضوعی است کاملاً مورد بحث و اختلاف، به طوری که موجب طرح پاسخ‌های مختلف از سوی دیدگاه‌های فلسفی مختلف گردیده است. بنابراین، در این نوشتار، فقط سعی شده است تا ویژگی‌های اساسی، عمومی، یا کم‌ترین ویژگی‌های رشته فلسفه تعلیم و تربیت - که این پاسخ‌ها و دیدگاه‌های مختلف در قلمرو آن دیده می‌شوند - ترسیم گردد.

الف: فلسفه‌های گوناگون - از قبیل فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه هنر، فلسفه علم، فلسفه سیاست، فلسفه دین، و فلسفه تاریخ - دارای سه خصوصیت مشترک هستند که موجب تمایز آن‌ها از دیگر رشته‌ها می‌گردد:

1. American Philosophy of Education Society. (1954). *The Distinctive Nature of the Discipline of the Philosophy of Education*. In Christopher J. Lucas. *What is Philosophy of Education?* U.S.A.: Macmillan. PP. 111-113.

۱- ابزارهای نظری منحصر به فرد، که شامل فرضیه‌ها، مفاهیم، و مقولات (مانند معنا، حقیقت، ارزش، و روش) است.

۲- به کار بردن این ابزارها در بررسی موازین، فروض، و یا ادله‌ای که ارزیابی‌ها، دآوری‌ها، و گزینش‌ها را راهنمایی می‌کنند.

۳- آشنایی محققانه با رویدادها، اعمال، شرایط، و اندیشه‌های مرتبط با رشته‌ای که از فلسفه آن بحث می‌شود (از قبیل تعلیم و تربیت، هنر، سیاست، علم یا دین).

هنگامی که این بررسی انتقادی بر روی موازین و ابزارهای نظری فلسفه‌های مختلف انجام شود، فلسفه‌ای به وجود می‌آید که فلسفه محض^۱ یا فلسفه عمومی^۲ یا فلسفه فلسفه نامیده می‌شود.

پس می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه هنر، فلسفه علم، فلسفه دین، و فلسفه تاریخ را به عنوان رشته‌های فلسفی متمایزی در نظر گرفت. همه این‌ها فلسفه هستند، زیرا انواع ابزارها یا مهارت‌های نظری را به کار می‌گیرند. هر کدام از آن‌ها فلسفه متمایزی است، زیرا به کاوش نظری یا بررسی عقلانی در باب حیطه، موضوع، مسأله یا فعالیت خاص مربوط به خود می‌پردازد. به علاوه، کاوش نظری یا بررسی عقلانی فلسفه‌ای مانند فلسفه تعلیم و تربیت یا فلسفه هنر، ممکن است مفاهیم و اندیشه‌هایی را پدید آورد که موجب تغییر در بررسی عقلانی فلسفه دیگری مانند فلسفه تاریخ یا حتی فلسفه «محض» گردد.

می‌توان از راه مقایسه یا مقابله، اختلافات موجود در میان فلسفه‌ها را مشخص نمود. برخی واژه‌های واقع‌گرایی^۳، ایده‌گرایی^۴ و تجربه‌گرایی^۵ را برای نشان دادن این اختلافات به کار برده‌اند. با نام‌گذاری دیدگاه‌ها یا «خانواده‌های» فلسفی، مرزبندی دقیق‌تری میان فلسفه‌ها به وجود آمده است، مثلاً، هنگامی که عناوین واقع‌گرایی حسی^۶، واقع‌گرایی مادی^۷، و واقع‌گرایی کلاسیک^۸ در قلمرو فلسفه واقع‌گرایی به کار می‌رود، چنین مرزبندی‌هایی به وجود می‌آید. در قلمرو ایده‌گرایی و تجربه‌گرایی نیز می‌توان چنین مرزهایی را ترسیم کرد؛ مثلاً،

1. pure philosophy

3. realism

5. experimentalism

7. material realism

2. general philosophy

4. idealism

6. sense-realism

8. classical realism

در تجربه‌گرایی، عناوین تجربه‌گرایی منطقی^۱ و ابزارگرایی زیستی-اجتماعی^۲ دیده می‌شود. این بدان معنا است که فلسفه‌های تعلیم و تربیت، هنر، علم، تاریخ یا سیاست به وسیلهٔ واژه‌هایی همچون فلسفهٔ ایده‌گرایانه یا واقع‌گرایانهٔ تعلیم و تربیت، هنر، علم، تاریخ یا سیاست، محدود می‌شوند.

ب: اصطلاح تعلیم و تربیت، ممکن است برای اشاره به هر کوشش سنجیده‌ای برای پرورش، اصلاح، تغییر، و رشد عمل یا رفتار انسان، یا برای اشاره به فعالیت‌های مدرسه‌ای سازمان یافته به کار رود. در این جا برای برقراری توافق و اتفاق نظر، معنای دوم را بر می‌گزینیم.

بنابراین، هر کجا تعلیم و تربیت باشد، دو ویژگی یافت می‌شود:

۱- ترجیح صریح یا ضمنی رویه‌ها، منابع و هدف‌ها (روش‌ها، ابزارها و مقاصد).

۲- کاربرد موازین، رهنمودها یا ادله‌ای که به واسطهٔ آن‌ها رویه‌ها، منابع، و هدف‌ها، معین یا محقق می‌گردند.

معنای این سخن آن است که معلمان، مدیران و دیگر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، براساس موازین و ادلهٔ صریح یا ضمنی و دقیق یا غیر دقیق، رویه‌ها، منابع، و اهداف مطلوب را بر می‌گزینند. حال اگر مربیان، پیش از انجام این کار، موازین و ادلهٔ مختلف را برای گزینش یا رد رویه‌ها، منابع، و اهداف، تعیین و بررسی کنند، انتخاب دقیقی خواهند داشت.

موازین راهنمای گزینش‌ها و سیاست‌های تربیتی ممکن است با نظریه‌ها و مفاهیم یک دیدگاه فلسفی (از قبیل ایده‌گرایی، واقع‌گرایی یا تجربه‌گرایی) یا ترکیبی از دیدگاه‌های فلسفی توافق داشته باشد. پس برای آن که گزینش‌ها و سیاست‌های تربیتی دارای دقت فلسفی باشند، باید براساس موازین گوناگون فلسفی انتخاب شوند و هر کس این گونه عمل کند در قلمرو رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت کار می‌کند.

به دیگر سخن، هنگامی که ما (۱) به انتخاب و بررسی موازین و فروض راهنمای گزینش‌های تربیتی بپردازیم، و (۲) این بررسی را براساس مفاهیم و مقولات فلسفی انجام دهیم، در قلمرو رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت کار می‌کنیم. این رشته با دیگر رشته‌های تربیتی از قبیل مدیریت آموزشی، روان‌شناسی تربیتی و دانش آموزش و پرورش تفاوت دارد، و البته این بدان معنا نیست که صلاحیت در یکی از این رشته‌ها مانع صلاحیت در رشته‌های دیگر است.

ج: مراحل سه گانه تفکر فلسفی که به تعلیم و تربیت اختصاص یافته، باید مورد توجه و امعان نظر قرار گیرد.

می توان این مراحل را به عنوان شرایط تدوین «محتوای» رشته فلسفه تعلیم و تربیت در نظر گرفت.

۱- وظیفه توصیفی-تحلیلی^۱ فیلسوف تعلیم و تربیت در تعیین (تصریح) موازین راهنمای گزینش ها در مؤسسات تربیتی، برقراری ارتباط میان موازین فوق با دیدگاه های فلسفی و بررسی این موازین برحسب سازگاری، معنا، انتظارات و روش نیز ممکن است در قلمرو این وظیفه قرار گیرد.

۲- وظیفه نقادی-ارزیابی^۲ فیلسوف تعلیم و تربیت در تنظیم و تدوین موازین گوناگونی که به وسیله فلسفه تعلیم و تربیت فراهم می شود. تعیین معیارهای لازم برای سنجش راه های دستیابی به موازین مناسب تر یا «معقول تر» نیز ممکن است در قلمرو این وظیفه قرار گیرد.

۳- وظیفه کاوش نظری^۳ فیلسوف تعلیم و تربیت در ایجاد یا تدوین موازین جدید برای استفاده در فلسفه، تعلیم و تربیت، و یا رشته فلسفه تعلیم و تربیت.

د: در مؤسساتی که دروسی در فلسفه تعلیم و تربیت دارند، باید امکانات لازم به منظور مطالعه مفاهیم نظری (محتوای) این رشته و کسب مهارت در این زمینه، فراهم گردد. کارکنان آموزشی باید به ابزارها و مهارت های نظری مخصوص رشته فلسفه تعلیم و تربیت، مجهز و از تعلیمات لازم برخوردار گردند.

اما در مؤسساتی که جایی برای فلسفه تعلیم و تربیت در نظر گرفته نشده، نوعی جهت گیری فلسفی در برابر مفاهیم و نظریه های آشکار یا «پنهان» در سیاست ها (اداری- برنامه درسی) و سایر دروس (روان شناسی تربیتی، دانش آموزش و پرورش، روش های تعلیم و تربیت و اصول تعلیم و تربیت) وجود دارد. گذشته از مواقعی که این امور فلسفی تحت بررسی قرار می گیرند، در مواقع دیگر، پذیرش و ترویج آن ها از دقت لازم برخوردار نیست.

1. descriptive- analytic task

2. critical evaluative task

3. speculative task

فصل دوم

فلسفه تعلیم و تربیت، چگونه می تواند جنبه فلسفی داشته باشد؟^۱

هری اس. برودی

در عصر حاضر، که تسلط بر دو قلمرو مادی و معنوی به شدت مورد تردید قرار گرفته، مشاهده حوزه های عقلانی که مالکیتی نامعلوم و مرزهایی مبهم دارند، موجب شگفتی است. این حوزه ها قلمروهای فلسفه های^۲ را تشکیل می دهند (مانند فلسفه حقوق، فلسفه علم، فلسفه تاریخ، و فلسفه تعلیم و تربیت) و در همین قلمروهاست که مفهوم ها، نظریه ها، و نظام ها غالباً برای اولین بار به بستگی وجودیشان دست می یابند. این دستیابی به بستگی وجودی معمولاً برای هر دو بخش سهیم [برای مثال، در فلسفه تعلیم و تربیت، بخش سهیم در فلسفه و بخش سهیم در تعلیم و تربیت م.م.] مشکل است. اما همچنان که هگل نیز بر این نکته تأکید می ورزد، اگر قرار است ماهیت آشکار گردد، پس «فلسفه های»، صرفاً به معنای رویارویی مطلوب وجود و ماهیت نیستند، بلکه اصولاً اجتناب ناپذیر و غیر قابل اغماض هستند.

با این حال، منظور از گفتار حاضر، نه تعریف «فلسفه های»، که تحقیق و تأمل در باب سؤالی مشخص تر است: فلسفه تعلیم و تربیت، چگونه می تواند جنبه فلسفی داشته باشد؟ و به ناچار - هر چند نه به نحو خیلی گسترده - سؤال مکمل دیگری نیز تحت بررسی قرار خواهد

1. Broudy S. Harry (1955). *How Philosophical Can Philosophy of Education Be?* In Christopher j. Lucas. *What is Philosophy of Education?* U.S.A. Macmillan PP. 114-122.

2. 'philosophies of'

گرفت: فلسفه تعلیم و تربیت، چگونه می تواند جنبه تربیتی داشته باشد؟ بدیهی است که اگر اعتبار فلسفی یا کارایی تربیتی فلسفه تعلیم و تربیت، به طور بنیادی در معرض شک و تردید قرار نگیرد، طرح این دو سؤال، بی مورد خواهد بود.

بنابراین، ابتدا به بررسی این موضوع خواهیم پرداخت که چرا چنین تردیدی وجود دارد؛ سپس این سؤال را مطرح خواهیم کرد که چه چیزی به فلسفه تعلیم و تربیت، کفایت و اعتبار فلسفی می بخشد؛ و در پایان چگونگی تحقق رشته فلسفه تعلیم و تربیت و فواید آن را بیان خواهیم کرد.

تردید درباره فلسفه تعلیم و تربیت

در قلمرو زبان عمومی، هیچ کدام از سؤالات فوق الذکر قابل بحث و بررسی دقیق یا حتی ملموس نیست. این از آن روست که در قلمرو مزبور، فلسفه می تواند بر هر چیزی اطلاق شود؛ از منطق فیزیک جدید تا ژرف نگری در باب زندگی. تعلیم و تربیت نیز به سهم خودش بر هر چیزی اطلاق می گردد؛ از بازگویی اشعار کودکان تا اخذ یک درجه دانشگاهی. و فلسفه تعلیم و تربیت، این دو گروه از معانی مغشوش و درهم و برهم را در دریایی که همه معانی در آن محو می شوند، به هم می آمیزد.

به همین دلیل، برخی پیشنهاد کرده اند که واژه های «فلسفه»، «تعلیم و تربیت»، و «فلسفه تعلیم و تربیت»، در معنای محدود رشته های دانشگاهی استعمال شود. بدین ترتیب، این واژه ها به آنچه در دروس دانشگاهی حاوی این عناوین، تدریس می شود یا می تواند تدریس شود، اطلاق می گردد، و فیلسوف و مربی نیز به کسی گفته می شود که به این رشته ها تعلق حرفه ای دارد.

البته محدود کردن دامنه کاربرد واژه ها به معنای بین و بدیهی بودن این سؤال که: آیا فلسفه تعلیم و تربیت، در اصل یک رشته دانشگاهی است یا می تواند باشد، نیست. پاسخ به چنین سؤالی در گرو آن است که محتوا یا روش فلسفه تعلیم و تربیت، به قدری دقیق و متمایز توصیف گردد که بتوان در میان رشته های دانشگاهی، جایی بدان اختصاص داد. با این حال، به دلیل گرایش فیلسوفان و مربیان حرفه ای به اتخاذ یک موضع منطقی در موقعیت کنونی و انجام وظایف حرفه ای شان، وجود این محدودیت ها ضروری است.

مربانی که درباره فلسفه تعلیم و تربیت به بحث و گفت و گو می پردازند، احتمالاً آن را معادل هدف ها، اصل ها و ارزش هایی می گیرند که از روی عادت، در برابر آن ها گرنش عقلانی و

عاطفی نشان می دهند. فیلسوفان نیز با وجود موارد استثنایی بسیار قابل توجه، وقتی درباره «فلسفه تربیتی» شان سخن می گویند، به ندرت تمایل دارند که دقیق، قاطع و منظم باشند. در این مورد می توان به مطالبی که کانت^۱ درباره تعلیم و تربیت بیان کرده (۱) یا به آثار تربیتی برتراند راسل^۲ (۲)، اشاره کرد.

در نتیجه، فلسفه تعلیم و تربیت، نزد فیلسوفان و مربیان تا سطح مجموعه ای از سخنان کلی و مبهم در باب زندگی خوب و آنچه مدرسه باید - مطابق تجربه و ترجیح ایشان - در این باره انجام دهد، تنزل پیدا می کند. هر چند این گونه گفته ها و توصیه ها ضرر خاصی ندارند، اما شایسته عنوان یک رشته دانشگاهی و مطمئناً یک رشته فلسفی نیستند.

اعتبار فلسفی فلسفه تعلیم و تربیت

مطابق با معنای بسیار محدودی که در این گفتار برای واژه فلسفه در نظر گرفته شده، می توان گفت که محتوای فلسفه را منطق، معرفت شناسی، متافیزیک، زیبایی شناسی، علم اخلاق، و نظریه ارزش تشکیل می دهد و مسائلی که در این رشته ها مطرح می شود، مسائل فلسفی است. معنی این سخن آن است که فلسفه تعلیم و تربیت برای آن که حقیقتاً جنبه فلسفی داشته باشد، موظف است که این مسائل را به همان صورتی که در رشته های فلسفی مطرح می شوند، مورد مطالعه، گفت و گو، یا اشاره قرار دهد. بدین ترتیب، بیان این مطلب که می توان بین یک مسأله تربیتی و یک مسأله فلسفی، رابطه ای برقرار کرد، کفایت نمی کند. ما به اختصار خواهیم دید که برای انجام این وظیفه، راه هایی وجود دارد که برخی از آن ها سودمندتر و طبیعی تر هستند. نکته مهمی که این جا باید تکرار شود آن است که این وظیفه - که مستلزم برخورداری از صلاحیت کامل در فلسفه می باشد - غیر قابل چشم پوشی است.

هر چند ما از تعریف یا بحث درباره محتوای فلسفه شانه خالی می کنیم، اما این کار باید انجام شود. یک فعالیت فلسفی دو مرحله دارد: مرحله نظریه پردازی، و مرحله ارزیابی نظریه یا نقد نظریه. قدرت و استحکام این فعالیت، هم به آنچه اثبات می کند بستگی دارد و هم به آنچه رد می کند. فعالیت فلسفی، فقط جستجوی گزاره های صحیح درباره امور واقعی نیست. هر چند تفکیک روش فلسفی از روش علمی، کار دشواری است، اما درباره این که نتایج آن ها کاملاً با

یکدیگر متفاوت است، چندان تردیدی وجود ندارد. اگرچه علوم تجربی نیز ممکن است به جنبه‌های نظری و حتی متافیزیکی بیرازند، اما هدف آن‌ها کشف یا پیش‌بینی امور واقعی و به دست آوردن محکم‌ترین شواهد برای تأیید یک نظریه در برابر نظریات رقیب است. از طرف دیگر، قطع نظر از میزان وفاداری و تعهد فلسفه به واقعیت‌های تجربی و روش علمی، می‌توان گفت که فلسفه برای پایان بخشیدن به بحث‌های فلسفی، به واقعیت‌های تازه متکی نیست. هر چند فیلسوفان از یکدیگر می‌خواهند که به واقعیت‌ها بنگرند، اما ظاهر آهیچ راهی برای توافق درباره نوع واقعیت‌های مرتبط با کار آن‌ها و تضمین این که همه مشاهده کنندگان چیزهایی را «بینند» که اصرار بر «دیدن» آن‌ها دارند، وجود ندارد. اصولاً فلسفه تعلیم و تربیت برای آن که فلسفی باشد، باید در قلمرو فعالیت خود - که کشف واقعیت، هدف اصلی آن نیست - جنبه نظری داشته باشد. بنابراین، فلسفه تعلیم و تربیت را نباید با تاریخ تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، و سنجش و اندازه‌گیری تربیتی اشتباه کرد.

اگرچه تفاوت بین نظریه‌پردازی و نقد نظریه، صرفاً جنبه ذهنی دارد، اما به تفکیک انواع فعالیت‌های فلسفی و همچنین به تفکیک فیلسوفان کمک می‌کند؛ زیرا هر چند فرد در مرحله نظریه‌پردازی معمولاً از نقد نظریات موجود آغاز می‌کند و در ارزیابی یک نظریه، معیار را نظریه خودش قرار می‌دهد، اما برخی از فیلسوفان برای تبیین مسائل فلسفی، به نظریه‌پردازی روی می‌آورند، در حالی که، دیگران چنین نمی‌کنند. به اعتباری افلاطون^۱، ارسطو^۲، کانت^۳، هگل^۴، وایتهد^۵، و دیویی، نظریه‌پرداز هستند، و امپیریکوس^۶، هیوم^۷، و برخی از فیلسوفان تحلیلی ما ناقد نظریه.

تحلیل زبان و مفاهیم، جست‌وجوی پیش‌فرض‌ها و همخوانی‌ها، و بررسی وجود یا عدم وجود معنا از ویژگی‌های ارزیابی نظریه است؛ در حالی که، خلاقیت و تلفیق نظری از مختصات نظریه‌پردازی است. ما فلسفه تعلیم و تربیت را در هر کدام از این مراحل به طور جداگانه بررسی خواهیم کرد.

الف: فلسفه تعلیم و تربیت در مرحله نظریه‌پردازی

نظریه‌پردازی در فلسفه تعلیم و تربیت، با بحث‌هایی آغاز می‌شود که به نظر می‌رسد

1. Plato

3. Hegel

5. Empiricus

2. Aristotle

4. Whitehead

6. Hume

نیازی به کمک و مساعدت علوم تجربی ندارند، بلکه بر خرد انسانی متکی هستند. به عنوان نمونه می توان این بحث ها را ذکر کرد:

آیا تحصیلات دانشگاهی باید عمومی باشد یا منحصر به کسانی که بر حسب معیار خاصی از قبیل هوش، واجد صلاحیت شمرده می شوند؟

آیا دین هم باید به عنوان بخشی از تربیت عمومی، آموزش داده شود؟

آیا سیاست گذاری در مدارس عمومی باید به وسیله کارشناسان آموزشی انجام شود یا کسانی که منابع مالی این مدارس را تأمین می کنند؟

هر چند این سؤالات می توانند متضمن امور واقعی باشند، اما واقعیت ها تنها هنگامی با موضوع مورد بحث ارتباط پیدا خواهند کرد که توافقی در مورد هنجارها و هدف ها صورت گرفته باشد. بنابراین، آزمون های هوشی معتبر و پیشگویی پیشرفت ها توسط آن ها چه وجود داشته باشند و چه وجود نداشته باشند، امور واقعی وجود دارند یا می توانند وجود داشته باشند. اما این آزمون ها تنها هنگامی با موضوع مورد بحث ارتباط پیدا خواهند کرد که گروه های مختلف بتوانند در این باره به توافق برسند که پیشرفت های مبتنی بر هوش، ارزشمند هستند، یا از دیگر پیشرفت ها ارزشمندترند. حال اگر این پیشرفت ها حاصل شد، آیا بعد فلسفی مسأله، منتفی نمی شود؟

این ادعا که گروه خاصی از مسائل از راه حل علمی در امان هستند، ادعای خطرناکی است؛ مثلاً، اگر روان شناسی باید این واقعیت را اثبات کند که پیشرفت مطلوب - براساس هر معیار ارزشی - با پیشرفت مبتنی بر هوش، همبستگی مستقیم دارد و به وسیله تحصیلات دانشگاهی حاصل می شود، پس این مسأله از چارچوب يك بحث فلسفی خارج می گردد و به صورت منازعه و کشمکش بر سر وسایل نیل به يك هدف پذیرفته شده کلی در می آید.

بنابراین، نمی توان این امکان را رد کرد که فلسفه تعلیم و تربیت، به واسطه مجموعه کاملی از عوامل اجتماعی بتواند از همه بحث هایی که در ارتباط با آن مطرح می گردد، خلاص شود. البته تازمانی که علم نتواند واقعیت هایی را کشف کند که به واسطه آن ها گروهی از هنجارهای ارزشی، بدون هیچ گونه شك و شبهه ای اثبات و بقیه هنجارها رد شوند، این امکان بعید به نظر می رسد. اما اگر چنین چیزی رخ دهد، نه تنها فلسفه تعلیم و تربیت موضوعیتی نخواهد داشت، که فلسفه نیز باید عنر تازه ای برای موجودیتش بیابد.

با این حال، در وضع فعلی دانش، بحث های مربوط به تحصیلات دانشگاهی را نباید براساس واقعیت ها حل و فصل کرد. بنابراین، اگر قرار است که این گونه بحث ها به شیوه ای

منطقی ادامه پیدا کند، هر دو طرف باید سعی کنند تا دلیل قوی تری بر مدعای خویش اقامه نموده، دیدگاه خود را بر حسب پیشنهادهاى ارزشی که متمایل به يك نظریه معرفت شناختی، اخلاقی، و متافیزیکی است، توجیه نمایند. بنابراین، اگر چه این بحث ها با يك مسأله تربیتی و امید به حل این مسأله آغاز می شوند، اما هم از لحاظ محتوا و هم از لحاظ روش کاملاً جنبه فلسفی دارند.

همچنین، این مسأله که آیا دین هم باید به عنوان بخشی از تربیت عمومی، آموزش داده شود یا خیر، هر چند در مرحله شروع می تواند در قالب عبارت های سیاسی، اقتصادی، روان شناختی، و جامعه شناختی بیان شود، اما دیر یا زود باید بر مبنای دلایل معرفت شناختی، مورد بحث و بررسی قرار گیرد. در این مورد فرق نمی کند که مباحث دینی، ارزش حقیقی داشته باشند یا خیر. همین طور، این سؤال که آیا آموزش و پرورش، به عنوان يك نهاد اجتماعی، در زمینه امور آموزشی استقلال دارد یا نه، باید در حوزه معرفت شناسی بررسی شود؛ زیرا به جز مواردی که مربی در این امور از يك نوع دانش برتر برخوردار است، در موارد دیگر، دعوی استقلال و اختیار، بوج و توخالی است.

به همین ترتیب، اگر کلیه مسائل مربوط به برنامه درسی، سازمان، معیارها، و روش شناسی حالت استمرار و جدیت داشته باشند، بحث ها جنبه فلسفی پیدا می کنند و از عمق قابل ملاحظه ای برخوردار می شوند.

در این حال، فیلسوف تربیتی به تدوین نظریه هایی در حوزه تعلیم و تربیت می پردازد که هر دو طرف بحث را راضی می کند و ضمناً مشکلات تازه ای هم پدید نمی آورد. نظریه ای که در صدد حل همه مسائل تربیتی است، يك فلسفه تربیتی نظامدار را تشکیل می دهد. این نظریه، فراهم آورنده نوعی اصطلاح شناسی (مجموعه ای از مفاهیم) است که در آن مسائل و نیز دلایلی که برای دفاع از ادعای خاصی اقامه شده، بیان یا دوباره بیان می گردد. نظریه افلاطونی تعلیم و تربیت، نمونه ای کلاسیک از يك فلسفه تربیتی نظامدار است.

فلاسفه تعلیم و تربیت، غالباً هنگامی به نظریه پردازی روی می آورند که در خود يك نوع رسالت اجتماعی احساس می کنند؛ رسالتی که آن ها را به سوی تهیه طرح های تربیتی به منظور اصلاح فرد و جامعه سوق می دهد. در این زمینه می توان از روسو^۱، پستالوزی^۲، فروبل^۳، و دیویی

1. Rousseau

2. Pestalozzi

3. Froebel

نام برد. نه این ها و نه افلاطون، هیچ کدام بی طرفانه يك سیستم نظری را در قلمرو تعلیم و تربیت «به کار نبسته اند». نکته ای که باید بر آن تأکید شود این است که آنان ابتدا از مسائل تربیتی فاصله گرفتند و بعد کوشیدند تا با ساختن يك نظریه تربیتی - که به نحو کم و بیش مناسبی در فلسفه، مدلل می گردد - این مسائل را حل کنند.

وقتی که دانشجویان، فلسفه تعلیم و تربیت را با این شیوه مطالعه می کنند، روش های معیار را در برخورد با مجموعه ای از مسائل تربیتی کاملاً مشخص فرامی گیرند. آنان حمله و دفاع را در مقابل یکدیگر و هر کس دیگری که مایل به بحث با ایشان باشد، تمرین می کنند. این کارها شباهت زیادی به آنچه همواره مدرسان و دانشجویان فلسفه انجام می دهند، دارد.

روش دیگری که برای ساختن يك فلسفه تربیتی وجود دارد و عمومی تر نیز هست، استنتاج آن از دیدگاه های فلسفی مانند اید آلیسم، ر آلیسم، تومیسیم، پراگماتیسم، و اگزیستانسیالیسم است. در این روش این سؤال مطرح می شود: کاربرد يك دیدگاه فلسفی در تعلیم و تربیت چیست؟

دیدگاه های فلسفی، کم و بیش ممکن است کاربردهایی در تعلیم و تربیت داشته باشند. هر دیدگاه، حداقل بر ارزش بررسی و تقریر خود دلالت دارد و لذا از تربیتی که مشوق بررسی و تقریر آن دیدگاه است، حمایت و جانبداری می کند. به جز هنگامی که موضع يك دیدگاه فلسفی در قبال نظریه ارزشی آن کاملاً روشن بوده و این نظریه را با نوعی انسان شناسی فلسفی درمی آمیزد، در موارد دیگر، استنتاج اصول و اعمال تربیتی از يك دیدگاه فلسفی، کار دشواری است. حتی در این زمینه، غیر از حدس های خردمندانه هر کار دیگری منطقاً غیر ممکن است، زیرا نظریه تربیتی، عواملی را در نظر می گیرد که حالت خاص و استثنایی دارند و لزوماً از هیچ اصلی پیروی نمی کنند. به همین دلیل، مربیان تومیسیم، در این مورد که کدام روش ها یا حتی کدام نوع برنامه درسی به وسیله فلسفه تومیسیتی به کار بسته خواهد شد، اتفاق نظر ندارند. در عوض، روش ها و برنامه های درسی گوناگون با فلسفه تومیسیم قابل تطبیق است.

البته ابزار گرایی دیویی به بهترین نحو از این استنتاج حاصل می شود، چرا که نظریه فعالیت گرایانه دیویی در باب معرفت^۱، ضمناً نظریه ای در باب یادگیری، تفکر منطقی، تفکر اخلاقی، و فرایند دموکراتیک نیز هست. احتمالاً کاری که در اینجا انجام می شود، تشخیص

همانندی است تا استنتاج (۳).

روش استنتاج فلسفه‌های تربیتی از دیدگاه‌های فلسفی، موجب طبقه‌بندی دیدگاه‌های فلسفی می‌شود که یکی از کارهای عمومی و در عین حال، تأسف‌انگیز فیلسوفان است. امروزه در فلسفه تعلیم و تربیت، این گرایش دیده می‌شود که کار عنوان‌گذاری و طبقه‌بندی به صورت هدفی ذاتاً ارزشمند درآید. البته اگر بپذیریم که فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان یک رشته تحصیلی، هنوز بسیار جوان است و در بسیاری از مراکز علمی مرحله‌روانی خود را می‌گذراند، احتمالاً هم می‌توان گرایش مذکور را درک کرد و هم آن را نادیده گرفت.

گذشته از دشواری‌ها و نقص‌های رویکرد استنتاجی^۱، اجرای این روکرد توسط معلم و شاگرد مستلزم برخورداری از صلاحیت فنی بالایی در هر دو قلمرو فلسفه و تعلیم و تربیت است. به علاوه، فرایندهای عقلانی موجد استنتاج از فرایندهای عقلانی‌ای که به وسیله فیلسوف - از آن جهت که فیلسوف است - به کار می‌رود، قابل تفکیک نیست.

تا این جا دو شیوه نظریه‌پردازی برای فلسفه‌ورزی^۲ درباره تعلیم و تربیت مورد بحث قرار گرفت:

۱- «طراحی نظریه‌ای برای حل یک مسئله تربیتی یا مجموعه‌ای از مسائل تربیتی». این کار به یک نظریه کلی منطقی، معرفت‌شناختی، متافیزیکی، اخلاقی، و ارزشی می‌انجامد که منبعی برای مفاهیم و دلایل است.

۲- «کار بست یک دیدگاه کلی فلسفی - همچون ایدآلیسم - در حل مسائل تربیتی». این روش را استنتاجی نامیدیم. گذشته از نقاط قوت این دوروش، به عقیده من آن‌ها هم از جهت محتوا و هم از جهت روش، می‌توانند دارای کفایت و اعتبار فلسفی باشند.

ب: فلسفه تعلیم و تربیت در مرحله ارزیابی نظریه

دوروش نظریه‌پردازی فوق‌الذکر، متضمن نحوه ارزیابی آن‌ها نیز هست. نظریه‌ای که به دنبال حل مسائل تربیتی است، از لحاظ موفقیتش در نیل به این مقصود مورد قضاوت قرار می‌گیرد؛ در حالی که قدرت تبیینی یک نظریه^۳ - یعنی، کفایت آن در تبیین عوامل مورد نظر و نقاط قوت آن در مقایسه با نظریه‌های رقیب - با تحلیل منطقی آزموده می‌شود.

1. derivative approach

2. philosophizing

3. explanatory power of a theory

منطق نیز مانند انواع دیگر نقد، دامنگیر خود منتقد هم می شود. اما بحث درباره کفایت یا عدم کفایت، به دانش و تجربه مربوط است نه منطق. در این صورت، فیلسوف تربیتی به عنوان يك منتقد، نیازمند تجهیزات مضاعفی است و تحصیلات رسمی وی، موجب می شود که او در دوزمینۀ فلسفه و تعلیم و تربیت، باسواد و متبحر گردد.

نقد ترجمۀ يك دیدگاه فلسفی به يك نظریۀ تربیتی، یا استخراج نکات تربیتی از يك دیدگاه فلسفی، مستلزم تسلط بر منطق و آشنایی با واقعیت هاست. منتقد، استنتاجات مترجم را کنترل می کند تا از درجۀ دقت منطقی آن ها مطلع شود. در مرحله بعد، دانش وی درباره دیدگاه های فلسفی، او را قادر به تشخیص خطاهای ناشی از تفسیر (در صورتی که این خطاها وجود داشته باشند) و پیشنهاد روش های منطقی که مترجم را از این گونه خطاها رها سازد، می نماید. اگر دانش تربیتی منتقد کافی باشد، می تواند کار نقد را از این جهت نیز به خوبی هدایت کند. این فرایندها را بیش از این هم می شود توضیح داد، اما درباره این موضوع که فلاسفه چگونه می توانند به اجرای این فرایندها بپردازند، احتمالاً به قدر کافی بحث شده است.

یکی از شیوه های ویژه نقد که باید مورد توجه قرار گیرد، تحلیل زبانی و مفهومی^۱ است که در حال حاضر بسیار رایج گردیده است. این ادعا که روش تحلیل زبانی و مفهومی همان فلسفه است، چه يك ادعا باشد و چه فراتر از يك ادعا، بدون تردید بررسی و تحلیل معناشناختی به لحاظ فلسفی و مخصوصاً به لحاظ فلسفۀ تربیتی - که در آن سخنان شعار گونه و کلیشه ای بار بسیار سنگینی را بر دوش ارتباطات نهاده است - امری است سودمند.

برای آشنایی با یکی از آشفته گی های معناشناختی، می توان از مفهوم سازگاری نام برد. مریبان، از سخنان روان شناسان و دانشمندان علوم اجتماعی که این مفهوم را به عنوان يك معیار ارزشی به کار می برند، تبعیت می کنند. اما اگر این واژه، معنای عملیاتی داشته باشد، مشکلات موجود کم می شود.

کودکی را تصور کنید که بسیار کمرو و خجالتی است و از طریق خیال پردازی های بسیار اغراق آمیز و در نتیجه، گفتن قصه های بسیار طولانی، خود را سازگار می کند. روان شناسان، معلمان، و عالمان اخلاق به اتفاق قبول دارند که این نوع سازگاری خوب نیست، اما آیا درباره این که چرا خوب نیست هم اتفاق نظر دارند؟

مفهوم آماری بهنجاری^۱، وقتی که به عنوان مقیاسی برای سازگاری به کار می رود، به قدر کافی روشن است، اما پذیرفتن آن به عنوان یک هدف اساسی و مطلوب، موجب نادیده گرفتن رفتارهایی می شود که زنده تر، جالب تر، و حتی سودمندتر از آنچه به طور متوسط ۶۸ درصد جمعیت ابراز می کنند، هستند. حال، موقعیت نامساعدی را در نظر بگیرید که در اثر رویارویی مفهوم آماری سازگاری با «رشد خلاقانه شخصیت» - که ارج و منزلت تربیتی آن کم تر از سازگاری نیست - به وجود می آید.

«علاقه»، «نیاز»، «یادگیری» و بسیاری دیگر از مفاهیم نیز همچون بسیاری از مفاهیم فلسفی که در سال های اخیر مورد تصفیة معناشناختی قرار گرفته اند، باید تصفیة شوند. پالایش معناشناختی مفاهیم تربیتی به وسیله متقاضیان درجه دکتري در فلسفه تعلیم و تربیت که علاقه مند به آزمایش ابزارهای تحلیلی منطق و زبان هستند، به عهده گرفته شده است. می توان حدس زد که برخی از این تحلیل ها فراهم آورنده راه گریزی از دقت و جدیت فلسفی است؛ اما نتایج مشخص تری هم دیده می شود. در فلسفه تعلیم و تربیت، وضوح و دقت بیش از وسواس عقلانی اهمیت دارد؛ زیرا در این جا نظریه کاملاً متصل به عمل است. از آن جا که عمل تربیتی بر آیند بسیاری از بردارهاست، منطق آن وحدت بخش، توجیه گر، و اندر زگونه است. بنابراین، ضربات ناشی از بررسی های دقیق معناشناختی تقریباً همواره به نفع عمل تربیتی است. از آن جا که کارکنان آموزشی چه در روش و چه در محتوای فلسفه، چندان تخصصی ندارند، تأملات معناشناختی فوریت بیش تری پیدا می کنند. و اگر قرار باشد که آنان در این دو زمینه تخصص بیش تری کسب کنند، هم فلسفه و هم فلسفه تعلیم و تربیت باید جایگاهی بس مهم تر از آنچه اکنون در آماده سازی رسمی ایشان دارد، به دست آورند.

چگونگی تحقق رشته فلسفه تعلیم و تربیت

صرف نظر از این واقعیت که تعداد بسیار زیادی از مربیان و فیلسوفان، اعتقادی به ضرورت نظریه در قلمرو تعلیم و تربیت ندارند، اصولاً نیاز به وجود نظریه های سالم و بی عیب در این قلمرو آن قدر بدیهی است که بحث و استدلال درباره آن جز اتلاف وقت چیز دیگری نخواهد بود. برخی از مدیران آموزشی، تعلیم و تربیت را معادل با بودجه ها، نشست های هیأت آموزشی،

طرح های ساختمانی، و استخدام و انفصال کارکنان می دانند. در زمان ما مربیان «بزرگ» به مدیران یا مؤسسان «بزرگ» شباهت دارند تا اندیشمندان. آن ها به هر نظریه ای با تردید و بدبینی می نگرند، مگر آن که آثار و نتایجی فوری در زمینه های بودجه، نام نویسی، حقوق، و دیگر ابعاد سازمانی به دنبال داشته باشد.

دیگر مربیان، به شرطی نظریه ها را می پذیرند که از قبیل نظریه های علمی باشند. اینان هر چند درباره این که کدام یک از رشته ها شایسته نام علم هستند، توافق ندارند، اما عموماً معتقدند که فلسفه جز مشکل تر کردن کار پیچیده اداره مدارس، نتیجه دیگری ندارد.

از طرف دیگر، فیلسوفانی نیز هستند که تعلیم و تربیت را - به ویژه در شکل های سازمانی آن - به عنوان مجموعه ای از رویه های تجربی که در شرایط خاصی طراحی و تنظیم گردیده است، تلقی می کنند. البته این بدان معنا نیست که رویه های آموزشی را نمی توان یا نباید تغییر داد. نظریه پرداز تربیتی، فیلسوف را مهم ترین هم پیمان خود می داند، در حالی که، فیلسوف غالباً به گونه دیگری به نظریه پرداز تربیتی می نگرد.

در همین رابطه چند سؤال مطرح می شود: آیا نیازی به فلاسفه تعلیم و تربیت داریم؟ آیا به فلسفه تعلیم و تربیت - چون رشته ای مستقل - در سطوح کارشناسی ارشد و دکترا احتیاجی هست؟ متخصص فلسفه تعلیم و تربیت باید از چه نوع آموزش هایی برخوردار شود؟ در این قسمت، به بررسی آخرین سؤال می پردازیم و درباره بقیه سؤالات هم قدری بحث می کنیم.

اگر فلسفه تعلیم و تربیت، نمایانگر فعالیت هایی باشد که در این نوشتار توضیح داده شد، پس داوطلبان اخذ مدارج عالی در این رشته باید در هر دو زمینه فلسفه و تعلیم و تربیت از آموزش های تخصصی برخوردار گردند. بنابراین، تخصص در یک زمینه و عدم تخصص در زمینه دیگر فایده ای ندارد. داوطلب واجد شرایط برای ورود به دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشجویی است که در فلسفه، مستعد و به تعلیم و تربیت، علاقه مند است. چنین کسانی را باید به تعداد برابر در بخش های فلسفه و تعلیم و تربیت دانشگاه ها پیدا کرد.

اما گذشته از مسأله نیاز به افراد متخصص در این سطح، در تعداد زیادی از مراکز آموزشی، یک درس یا بیش از یک درس تحت عنوان فلسفه تعلیم و تربیت ارائه می شود. بسیاری از این دروس، توسط کسانی تدریس می شود که حتی به طور مؤدبانه هم نمی توان آن ها را فیلسوف یا فیلسوف تعلیم و تربیت نامید. بنابراین، درس فلسفه تعلیم و تربیت به صورتی درمی آید که مدرس این درس با منابعی که در اختیار دارد، می تواند از آن بسازد. اما اگر در رشته فلسفه تعلیم و تربیت،

افراد کار آموخته و متخصص وجود داشته باشند، وضع این رشته مشخص تر و چشم انداز آن - مخصوصاً برای کسانی که دورنمای تدریس آن را شرم آور می دانند - امیدوار کننده تر می گردد. پس از تصدیق به ضرورت آموزش های پیشرفته در فلسفه تعلیم و تربیت و جذب افراد مستعد و علاقه مند به این رشته، چند سؤال مهم باقی می ماند که ممکن است به ذهن دانشجویان فارغ التحصیل فلسفه خطور کند: آیا فلسفه را ترك می كنم؟ آیا از فعالیت هایی که در درس ها، سمینارها، و کتاب های فلسفی برخوردار بوده ام، محروم می شوم؟ آیا وارد جنبش ها و درگیری های اجتماعی خواهم شد و از متفکر شدن باز خواهم ماند؟

این سؤالات مهم اند، زیرا از ناحیه کسانی مطرح می شوند که ممکن است بعداً در شمار بهترین فیلسوفان تعلیم و تربیت در آیند. پاسخ همان است که در این مقاله داده شد؛ یعنی، نمی توان فلسفه را رها کرد و باز هم فیلسوف تعلیم و تربیت بود. هر کس در این مورد تردید دارد، فقط باید مقداری از وقت و کوشش صادقانه خویش را به تفکر دقیق درباره مسائل جاری تربیتی اختصاص دهد. در این صورت به زودی متوجه خواهد شد که به کاری پرداخته است که نه نظم فلسفی خاصی دارد و نه اهمیت انسانی قابل توجهی.

پی نوشت ها

1. E.F. Buchner. *The Educational Theory of Immanuel Kant*. Philadelphia, J.B. Lippincott Company, 1904.

2. *Education and the Modern World*, New York. W.W. Norton & Co., Inc., 1932.

۳. یکی از کوشش های منظم برای استنتاج فلسفه های تربیتی از مکتب های فلسفی، کاری است که توسط انجمن ملی مطالعه تعلیم و تربیت انجام شده و در سال ۱۹۴۲ در کتاب سال این انجمن، شماره ۴۱، بخش اول، تحت عنوان: «فلسفه های تعلیم و تربیت» به چاپ رسیده است. این نسخه به وسیله فیلسوفان تربیتی (به استثنای مورتایمر آدلر) تهیه شد. در کتاب سال شماره ۵۴ انجمن، تحت عنوان «فلسفه های جدید و تعلیم و تربیت»، از فیلسوفان «محض»، یعنی، جان ویلند، ژاک مارتین، تئودور ام. گرین، جرج آر. گیجر، رابرت اس. کوهن، آلف هارپر، کنث بورک، و جیمز ک. فیبلمن، خواسته شد تا دیدگاه های خود را درباره تعلیم و تربیت بیان نمایند.

آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟^۱

کینگسلی پرایس

مقدمه

در عصر حاضر، مدرسه، سازمان پراهمیتی است که بحث‌های فراوانی در اطراف آن جریان دارد. آیا باید مدرسه را در راه پیشبرد جامعه‌ای که آن را ترویج می‌کند به کار گرفت، یا در راه حفظ آن جامعه، و یا در راه نابودی آن؟ مدرسه باید تا چه اندازه و با چه رویه‌هایی حمایت عمومی را جلب کند؟ آیا مدرسه باید فراهم آورنده آموزش‌های اخلاقی باشد، یا آموزش‌های سیاسی، و یا دینی؟ آیا فعالیت‌های مدرسه‌ای باید از خارج به وسیله گروه‌های خصوصی کنترل شود، یا سازمان‌های عمومی، و یا این که اصلاً مدرسه باید از خدمت به جامعه، معاف باشد؟ از این سؤالات و دیگر سؤالات وابسته بدان، سیلابی نگران‌کننده از واژه‌ها سرازیر گردیده که موجب شده بسیاری فکر کنند هیچ سدی را یارای جلوگیری از آن نیست، جز سد فلسفه تعلیم و تربیت (۱).
من این گفتار را از آن رو به رشته تحریر در آوردم تا فایده فلسفه تعلیم و تربیت را در جهت دهی و هدایت آن سیلاب نشان دهم. تلاش من در این راه با تشریح ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت، تکمیل خواهد شد.

1. Price, Kingsley. (1955). *Is a Philosophy of Education Necessary?* In Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education*. U.S.A: Macmillan. PP. 122-131.

مفهوم تعلیم و تربیت

من واژه «تعلیم و تربیت» را برای اشاره به يك رشته علمی به کار می‌برم که دربارهٔ فعالیت‌هایی بحث می‌کند که به واسطهٔ آنها يك نسل، علوم و فنون را به نسل دیگر انتقال می‌دهد یا به ترویج و پیشبرد آن‌ها می‌پردازد. بسیاری از مردم، بدون آگاهی از چگونگی انتقال یا ترویج علوم و فنون به انجام این کار مبادرت می‌ورزند. اما هم‌اکنون، تلاش علمی فوق‌العاده‌ای در جهت بررسی این موضوع جریان دارد.

تعلیم و تربیت، با سه جنبهٔ مختلف از انتقال و ترویج علوم و فنون سروکار دارد و در ارتباط با هر کدام به بیان واقعیت‌ها یا ارائه توصیه‌هایی می‌پردازد. این سه جنبه عبارتند از: آموزش، ادارهٔ مدارس، و راهنمایی دانش‌آموزان به سوی شغل‌ها و حرفه‌هایی که کاملاً با وضعیت آن‌ها متناسب است. تعلیم و تربیت، برای بیان واقعیت‌ها در این سه بُعد از منابع مختلفی استفاده می‌کند. تاریخ، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی، و عرف عمومی، منابعی هستند برای استخراج اطلاعات در زمینه‌های آموزش، مدیریت و راهنمایی.

اطلاعات مزبور در قالب گزاره‌هایی مانند این گزاره بیان می‌شود: اگر گروه خاصی از مردم به شیوهٔ خاصی رفتار کنند، نتیجهٔ خاصی عاید خواهد شد. البته باید توجه داشت که جست‌وجو و کاوش در علم و عرف عمومی برای استخراج اطلاعات دربارهٔ نتایج آموزش، مدیریت، و راهنمایی، ممکن است اطلاعات بسیار کم اعتباری را در ارتباط با بخش واقعی تعلیم و تربیت^۱ به دست دهد. با این حال، کشف همین اطلاعات است که اساتید علاقه‌مند به شناخت بخش واقعی تعلیم و تربیت را به جست‌وجو وامی‌دارد؛ و واژهٔ تعلیم و تربیت نیز در این جا برای اشاره به همین رشتهٔ آرمانی به کار می‌رود.

مطابق با سه سطح تابع بخش واقعی تعلیم و تربیت، سه نوع گزاره نیز در بخش توصیه‌ای^۲ وجود دارد. بخش واقعی تعلیم و تربیت، بیانگر این موضوع است که روش معینی برای آموزش يك موضوع درسی معین مناسب است، سازماندهی مدرسه به شیوه‌ای خاص و تحت شرایط خاص، باعث پیشرفت آن خواهد شد و راهنمایی گروهی از افراد به سوی قلمرو خاصی از زندگی، موجب ارضای آنان خواهد گردید. اما گزاره‌های معتبر، در هیچ موردی به ما نمی‌گویند که آموزش‌دهندگان، مدیران، و مشاوران چه باید بکنند. بنابراین، بخش توصیه‌ای تعلیم و تربیت،

متضمن ملاحظات غیر از واقعیت‌ها و شامل گزاره‌هایی است که به آموزش‌دهندگان، اتخاذ روش‌های آموزشی معین؛ به مدیران، اعمال فنون اداری خاص؛ و به مشاوران، اجرای اصول ویژه‌ای را برای راهنمایی شغلی و حرفه‌ای توصیه می‌کند.

به نظر می‌رسد که بخش‌های واقعی و توصیه‌ای تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط دارند. بخش واقعی همواره به عنوان مدافع یا توجیه‌گر آموزه‌های بخش توصیه‌ای تلقی می‌شود. از طرفی، توصیه‌های آموزشی، رویه‌های اداری، و اصول راهنمایی معین، به خاطر وجود واقعیت‌هایی در ارتباط با دانش‌آموزان، مدارس، و مسائل راهنمایی است؛ و از طرف دیگر، واقعیت‌هایی که آموزش و پرورش در جست‌وجوی آن‌هاست، مبنایی را برای استنباط توصیه‌هایش فراهم می‌آورند.

تعلیم و تربیت به منزلهٔ يك رشتهٔ علمی، به معنای گردآوری واقعیت‌هایی است که رویه‌های آموزشی، اداری، و راهنمایی خاصی را توجیه می‌کنند. پس از روشن شدن مفهوم «تعلیم و تربیت» باید مفهوم فلسفه نیز در این سؤال که: «آیا فلسفهٔ تعلیم و تربیت لازم است؟» به طور خلاصه بررسی شود.

مفهوم فلسفه

«فلسفه» واژه‌ای است که بر دو کار مختلف دلالت دارد. یکی از آن‌ها تحلیل است. تحلیل، فرایندی است که به خاطر علاقه به فهم واژه‌ها، توضیح ایده‌ها، و درک مفهوم‌ها به صورت روشن و متمایز آغاز می‌شود. از آن‌جا که هیچ راهی برای آگاهی قبلی دربارهٔ این موضوع که کدام واژه‌ها، ایده‌ها، و مفهوم‌ها نیازمند توضیح هستند، وجود ندارد، نمی‌توان قلمرو کار تحلیل را از قبل مشخص کرد. مع ذلك، توصیف این کار به همین صورت کلی، وافی به مقصود است. اما کار دوم را می‌توان دقیق‌تر توصیف کرد. این کار هر چند با تحلیل فرق دارد، ولی مانع آن نیست. دستیابی به نظریه‌های خاصی در زمینهٔ متافیزیک، اخلاق، معرفت‌شناسی، زیبایی‌شناسی، و منطق، مبین چنین کاری است.

همهٔ نظریات متافیزیکی، بیانگر این موضوع‌اند که دنیای قابل مشاهده، نمود واقعیت است، اما هر کدام واقعیت را دارای ماهیت خاصی می‌دانند. ایدآلیسم، واقعیت را روحانی؛ ماتریالیسم، واقعیت را مادی؛ و دوآلیسم، واقعیت را تا حدی روحانی و تا حدی مادی می‌داند. با وجود این تفاوت، همهٔ آن‌ها بر این موضوع تأکید دارند که واقعیت در ورای دنیای قابل مشاهده

قرار دارد نه در آن. چنین دنیایی را علم و عرف عمومی توصیف می کنند. و چون واقعیت در هیچ جای این دنیا یافت نمی شود، پس علم و عرف عمومی هرگز نمی توانند دعوی شرح آن کنند. اگر ایدآلیسم صحیح باشد، انسان روح است؛ اگر ماتریالیسم درست باشد، انسان ماده متحرک است؛ و اگر دوآلیسم صادق باشد، انسان هم روح است و هم ماده متحرک. اما گذشته از صحت و سقم نظریه های متافیزیکی، مسأله صحت یا احتمال صحت ادعاهای روان شناسی و همچنین ادعاهای علم و عرف عمومی به قوت خود باقی است. آن ها منطقاً از هر گونه نظریه متافیزیکی، مستقل اند.

نظریه های اخلاقی سعی دارند به این سؤالات پاسخ دهند: «چه چیزهایی خوب و درست است؟» و «ماهیت خوبی و درستی چیست؟» پاسخ های نظریات اخلاقی به سؤال اول باید به طور کلی بایکدیگر سازگاری داشته باشند. این نظریات باید مجموعه گزاره های اخلاقی رایج را تصدیق کنند؛ زیرا همان طور که کانت هم می گوید، هیچ نظریه اخلاقی نمی تواند به وجود آورنده تعهد یا اصل اخلاقی تازه ای باشد. هر نظریه اخلاقی باید دلیل درستی این گزاره ها را بیان کند و ویژگی های آن ها را روشن نماید، تا بدین ترتیب، پاسخ های مختلفی برای سؤال دوم، به دست آید. برخی از نظریات اخلاقی بر این نکته تأکید دارند که خوبی اخلاقی، خصیصه ای است که فقط در دسترس عقل است؛ برخی دیگر، آن را کیفیتی مانند خوشایندی می دانند که قابل بررسی تجربی است؛ و برخی دیگر، آن را به طور دقیق حاکی از هیچ چیزی نمی دانند؛ بلکه با اندکی تفاوت، همچون عشق و خشم، واکنشی در برابر اشیا تلقی می کنند. درباره درستی اخلاقی نیز می توان چنین دیدگاههایی را تشخیص داد.

بنابراین، يك نظریه اخلاقی پاسخ هایی را برای سؤالات اول و دوم فراهم می آورد. نحوه ارتباط این پاسخ ها به یکدیگر، با نحوه ارتباط گزاره های علم و عرف عمومی به نظریه های متافیزیکی فرق می کند. علم و عرف عمومی در برابر متافیزیک بی طرف اند. اما اخلاق در پاسخ به سؤال دوم، مدعی توضیح و تحلیل ویژگی های واقعی گزاره های اخلاقی است. اگر خوبی اخلاقی، خوشایندی و درستی اخلاقی نیز سودمندی باشد، پس نه رنج می تواند خوب باشد و نه تلاش های رنج آور، درست. و بدین ترتیب، فاعل اخلاقی هر ادعایی کند، در اشتباه خواهد بود. می توان آنچه را که خوب یا درست است، مستقل از نظریه ای در باب ارزش اخلاقی، شناخت؛ اما این استقلال، در نهایت، استقلالی معرفتی است. گفت و گویی کامل در باب آنچه حقیقتاً خوب و درست است، موجب سنجش هر گونه نظریه ای در ارتباط با خوبی و درستی خواهد شد و صحت

و سقم آن‌ها را نشان خواهد داد. زیرا يك نظریه اخلاقی، حاکی از این است که چیزهایی خوب و درست‌اند و چیزهای دیگر چنین نیستند.

معرفت‌شناسی، کوشش می‌کند به دو سؤال پاسخ دهد: «معرفت چیست؟» و «روش‌های کسب معرفت کدام‌اند؟» اما باید توجه داشت که تهیه فهرستی از گزاره‌های شناخته شده و توصیف راه‌های شناخت این گزاره‌ها پاسخی به سؤالات فوق نخواهد داد. تهیه فهرستی از گزاره‌های شناخته شده، کار يك دایره المعارف نویس برجسته است، و توصیف راه‌های شناخت این گزاره‌ها کار علم روان‌شناسی است که به قدر کافی رشد کرده باشد. پاسخ به سؤال اول، مستلزم توصیف مؤلفه‌های معرفت و رابطه بین عالم و معلوم است، و پاسخ به سؤال دوم، مستلزم بازسازی روش‌های کسب معرفت؛ به طوری که برای منقّد اطمینان حاصل شود که معرفت به واسطه این روش‌ها فاسد نگرددیده است.

مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت

اکنون با توجه به تعاریف فوق‌الذکر درباره «فلسفه» و «تعلیم و تربیت» می‌توان مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت را درک کرد. «فلسفه تعلیم و تربیت» عبارت است از بررسی تحلیلی تعلیم و تربیت، همراه با کوشش برای ارتباط دادن آن به شیوه‌ای خاص با متافیزیک، اخلاق، و معرفت‌شناسی. شایان توجه است که چنین راهی برای درک اصطلاح فلسفه تعلیم و تربیت، با روشی که نویسندگان برای تدوین صریح و روشن تعاریف داشته‌اند، مطابق نیست؛ بلکه جنبه عملی دارد (۲). باز هم شایان توجه است که منطق^۱ و زیبایی‌شناسی^۲ در شاخه‌های فرعی فلسفه تعلیم و تربیت، به حساب آورده نمی‌شوند؛ زیرا نوشته‌هایی که ما در اختیار داریم، هیچ مبنای روشنی را برای این طبقه‌بندی‌ها ارائه نمی‌کنند.

در اولین شاخه فرعی - یعنی تحلیل - کار فلسفه تعلیم و تربیت عبارت است از روشنگری فهم ما از واژه‌هایی که تعلیم و تربیت به آن‌ها احتیاج دارد. در دومین شاخه فرعی، فلسفه تعلیم و تربیت، سعی در تبیین متافیزیکی بخش واقعی تعلیم و تربیت و تکمیل آن دارد. در سومین شاخه فرعی یا اخلاق، فلسفه تعلیم و تربیت در صدد توجیه و روشن‌سازی توصیه‌های تعلیم و تربیت است. در چهارمین شاخه فرعی، فلسفه تعلیم و تربیت به دنبال فراهم آوردن يك نظریه یادگیری است که ریشه

1. logic

2. aesthetics

در معرفت‌شناسی دارد. در قسمت‌های بعد، این دیدگاه‌ها را بیشتر توضیح خواهم داد.

شاخه‌های فرعی فلسفه تعلیم و تربیت

توضیح اولین شاخه فرعی فلسفه تعلیم و تربیت - یعنی، تحلیل تعلیم و تربیت^۱ - در این جا ضرورتی ندارد. این شاخه در بخش پایانی این نوشتار بررسی خواهد شد.

متافیزیک تعلیم و تربیت^۲، در صدد تبیین [بیان علت. م] واقعیت‌هایی است که به وسیله تعلیم و تربیت بیان می‌شود. بیان یک واقعیت، متضمن عقیده‌ای است که پی‌بردن به صدق یا احتمال صدق آن، فقط مستلزم مشاهده آن واقعیت است. این گزاره که «نوجوانان، سرکش‌اند» ممکن است حقیقتاً بیانگر واقعیتی درباره آن باشد؛ اما به هیچ وجه نمی‌تواند علت این سرکشی را بیان کند. بیان هیچ واقعیت دیگری هم نمی‌تواند این واقعیت را به قدر کافی تبیین نماید؛ زیرا تقریباً بیان هر واقعیتی، مستلزم تبیین دیگری است. از این گذشته، اگر گزاره‌ای وجود داشته باشد که حقیقتاً بیانگر همه واقعیت‌های قابل مشاهده باشد، باز هم می‌توان سؤال کرد که چرا این گزاره صادق است، نه گزاره‌های دیگر. بنابراین، می‌توان گفت که هر چند علم و عرف عمومی، واقعیت‌های مربوط به تعلیم و تربیت را در اختیار آن می‌گذارند، اما یک نظریه واقعیت به عنوان ضامن نهایی این واقعیت‌ها لازم است.

نظریه‌های متافیزیکی، علاوه بر تبیین واقعیت‌های تربیتی، آن‌ها را به نوعی تکمیل می‌کنند. خداشناسی متافیزیکی اُرتدوکس در سراسر عالم مسیحیت از جاودانگی دفاع می‌کند، در حالی که، ماده‌انگاری اُرتدوکس، منکر چنین نظریه‌ای است. این نظریه‌ها - به گونه‌ای که در این جا مطرح شده‌اند - بیانگر هیچ واقعیتی نیستند، زیرا اعتقاد به آن‌ها احتیاجی به مشاهده ندارد و احتمالاً نمی‌تواند داشته باشد. اما، در عین حال، همین نظریه‌ها مکمل اطلاعاتی هستند که علم و عرف عمومی برای تعلیم و تربیت فراهم می‌کنند. اکثر نظریه‌های متافیزیکی، به گزاره‌های واقعیت در تعلیم و تربیت، گزاره مشابهی را در ارتباط با افراد و اشیای درگیر در آموزش، مدیریت و راهنمایی می‌افزایند.

اخلاق تعلیم و تربیت^۳ به توصیه‌هایی می‌پردازد که تعلیم و تربیت به افراد و اشیای

1. analysis of education

2. metaphysics of education

3. ethics of education

فوق‌الذکر ارائه می‌کند. این توصیه‌ها دو گونه‌اند: آن‌هایی که از وجود خلیقات فردی و ترتیبات اجتماعی خاصی دفاع می‌کنند، و آن‌هایی که مدافع وسایل تحقق این خلیقات و ترتیبات هستند. در تعلیم و تربیت، کوشش می‌شود تا از طریق گزاره‌های واقعی، هم توصیه‌های مربوط به اهداف [توصیه‌های نوع اول. م] و هم توصیه‌های تابع آن‌ها [توصیه‌های نوع دوم. م] توجیه گردد. برای مثال، دیویی کوشش می‌کند تا از راه گزاره‌های واقعی برگرفته از روان‌شناسی اجتماعی و زیست‌شناسی تکاملی، دموکراسی را به عنوان هدف فعالیت مدارس توجیه کند، و از طریق دیگر، گزاره‌های واقعی و نشان دادن این موضوع که صدور قوه محرکه یادگیری از دانش آموز در حکم وسیله‌ای برای تحقق دموکراسی است، ضرورت فراهم‌سازی امکانات لازم برای صدور این قوه از دانش آموز را توصیه نماید. بدین ترتیب، اخلاق تعلیم و تربیت، بازبینی و نظارت بر توجیهاتی است که آموزش و پرورش برای توصیه‌هایش ارائه می‌کند. به دیگر سخن، اخلاق تعلیم و تربیت، فراهم آورنده یک نظریه عمومی در ارتباط با توجیه یک گزاره اخلاقی، و به طور مشخص، شامل کاربرد این نظریه در زمینه توجیهات آموزش و پرورش برای توصیه‌های آن است. بدین ترتیب، این سؤال که: «چه چیزهایی خوب یا درست است؟» و نوشتن هم در اخلاق تعلیم و تربیت دارد؛ زیرا اگر ما از چگونگی توجیه یک توصیه مطلع نباشیم، نمی‌توانیم به خوبی یا درستی اموری که توصیه می‌شوند، پی ببریم.

پرسش دیگر اخلاق نیز در اخلاق تعلیم و تربیت منعکس می‌شود. فرض کنید ما متقاعد شده‌ایم که تحقق و تداوم دموکراسی، هدفی است که فعالیت مدارس باید به سمت آن هدایت شود، و فنون آموزشی نیز راه‌هایی است برای دستیابی آسان به هدف مزبور. همچنین فرض کنید که تأملات اخلاقی، توجیه این هدف و توصیه‌های وابسته به آن را معتبر شناخته است. با این حال، ممکن است عقیده ما اشتباه باشد؛ زیرا اگر ما ندانیم که چه چیزی خوب است، امکان دارد عقیده ما این ویژگی را اشتباهاً به دموکراسی نسبت دهد و در نتیجه، توصیه‌های مربوط به این هدف و توصیه‌های وابسته به آن باطل گردد. شرط درست بودن توجیه چنین توصیه‌هایی، خوب بودن دموکراسی است؛ اما وقتی که ما از ماهیت این ویژگی - یعنی خوب بودن - بی‌اطلاع باشیم، چنین شرطی به طور کامل منتفی خواهد شد؛ و اخلاق تعلیم و تربیت باید ماهیت خوبی و درستی چیزهایی که تعلیم و تربیت آن‌ها را توصیه می‌کند و نیز خوبی و درستی توجیه چنین توصیه‌هایی را آشکار سازد. پس به طور ساده، اخلاق تعلیم و تربیت، یعنی، بررسی توصیه‌های تعلیم و تربیت در پرتوی یک نظریه اخلاقی.

تا آن جا که من اطلاع دارم عقیده بر این بوده است که از دو بخش معرفت شناسی، فقط یک بخش بر تعلیم و تربیت تأثیر ویژه ای دارد. شمار قابل ملاحظه ای از فیلسوفان - حداقل از لاک^۱ تا دیویی^۲ - کوشیده اند تا پاسخ های خود را به این سؤال که: «روش های کسب معرفت کدام اند؟» در راستای اهداف تربیتی به کار گیرند. لاک استدلال کرد که معرفت از نقش تجربه بر لوح ساده سرچشمه می گیرد، و لذا معتقد بود که آموزش باید عادات را بر دانش آموزش بار کند و تا آن جا که ممکن است وی را با اشیاء و به رو سازد تا با توصیف لفظی آن ها. دیویی معتقد بود که کل معرفت از راه پرداختن به «روش علمی» - یعنی، روش فرضیه ای - قیاسی که همه ما با آن آشنا هستیم - حاصل می شود و لذا قانع شده بود که آموزش و یادگیری باید از این روش پیروی نماید. معرفت شناسی تعلیم و تربیت^۳ می کوشد تا از مطالعه معرفت شناسانه روش های کسب معرفت، راه های پیشبرد یادگیری را استخراج، و سپس، دنبال کردن این راه ها را در مدارس توصیه نماید.

ضرورت فلسفه تعلیم و تربیت

با دیدگاهی که در باره فلسفه تعلیم و تربیت مطرح شد، اینک باید به این سؤال پاسخ داد که: چرا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟ به دیگر سخن: تحلیل، متافیزیک، اخلاق، و معرفت شناسی تعلیم و تربیت، چه کاربردی می توانند داشته باشند؟

تحلیل تعلیم و تربیت، به قدری ضرورت دارد که چندان حاجتی به بیان آن نیست. بسیاری از واژه های کلیدی آموزش و پرورش در هاله ای از ابهام قرار دارند. واژه هایی مانند «تجربه»، «مشارکت»، «شهروندی»، «وظیفه شناسی»، و «دموکراسی» از این قبیل اند. حداقل بسیاری از مردم آمریکا امیدوارند که دموکراسی از طریق مدارس تحقق یابد؛ آنان می کوشند تا با استفاده از واژه هایی مانند واژه های فوق الذکر، هم راه های دستیابی به دموکراسی را بیان کنند و هم دنبال کردن این راه ها را توصیه نمایند. نویسندگانی با همین قصد می نویسند: «از راه مشارکت، رویدادها به تجربه ها بدل می شوند، و آموختن، یعنی، تجربه کردن. بدون مشارکت مؤثر، آموختن مؤثر نمی تواند وجود داشته باشد... برای مؤثر بودن تجربیات یادگیری، به ندرت می توان آن ها را با نظامی متوالی مرتب کرد، چرا که موجود زنده به صورت متوالی به مرحله بلوغ نمی رسد. باید

1. Locke
3. epistemology of education

2. Dewey

تجربیات را بر تجربیات و الگوهای رفتار را بر الگوهای رفتار بنا نهاد؛ معلوم نیست کاربرد این اصول در مدارس، چگونه می تواند به پیشبرد دموکراسی کمک کند؛ زیرا گذشته از مبهم بودن این واژه ها، نحوه بیان آن ها به گونه ای است که نمی توان به راحتی پی برد که این اصول چه هستند.

کتابی که این مطلب از آن نقل گردید به صورت تصادفی انتخاب شده است. هر چند این مطلب در مقایسه با بسیاری از مطالب دیگر روشن تر است، اما هر کس که چند کتاب در زمینه آموزش و پرورش خوانده باشد، بدون تردید می داند که مبهم بودن واژه ها، ایده ها، و مفهوم ها اختصاص به این کتاب ندارد، بلکه شاخص ادبیات تربیتی است. واژه هایی از قبیل «تجربه» و «مشارکت» معنای ثابتی ندارند و فقط لحظه ای تأمل برای زیر سؤال بردن توافق یا عدم توافق اولیه ای که خواننده احساس می کرده است، کفایت می کند. بسیاری از بحث هایی که هم اکنون در تعلیم و تربیت جریان دارد، در به وجود آوردن تفاهم و اتفاق نظر بر سر ضرورت تحلیل روشن واژه ها، ایده ها، و مفهوم های تربیتی به موفقیتی نرسیده است؛ و تا وقتی این کار [تحلیل. م] انجام نشود، نه می دانیم که يك نظریه تربیتی چه می گوید و - در نتیجه - نه صحت و سقم گزاره های واقعی و مشروعیت و عدم مشروعیت توصیه هایش را. تحلیل در تعلیم و تربیت از این رو لازم است که موجب فراهم آمدن واژه های روشن برای توصیف واقعیت ها و بیان توصیه های تربیتی می گردد.

اغلب تصور می شود که متافیزیک تعلیم و تربیت برای تبیین گزاره های واقعی این رشته ضرورت دارد. همچنین تصور می شود که متافیزیک تعلیم و تربیت برای انجام این وظیفه، مسئولیت مهم دیگری هم دارد که همانا تضمین توصیه های تربیتی است. از آن جا که این توصیه ها از گزاره های واقعی تعلیم و تربیت استنتاج می شوند، تضمین توصیه ها موجب تقویت گزاره ها می گردد. حال به بررسی این موضوع می پردازیم که آیا این دو کار کرد، واقعاً لازم هستند یا خیر.

تبیین گزاره های واقعی تعلیم و تربیت به وسیله متافیزیک ضرورتی ندارد، زیرا این کار غیر ممکن است. اگر متافیزیک عهده دار انجام این کار بود، نظریه های متافیزیکی، مبنایی بودند که می توانستیم با روش های منطقی، گزاره های واقعی تعلیم و تربیت را از آن ها استنتاج کنیم؛ اما قبلاً دیدیم که این گزاره ها مستقل از نظریه های متافیزیکی هستند. مانند همه گزاره های واقعی دیگر، صادق یا محتمل الصدق بودن گزاره های واقعی تعلیم و تربیت، به وسیله روش های علمی یا روش های عرف عمومی نشان داده می شود. تبیین صدق یا احتمال صدق این گزاره ها مستلزم کشف این موضوع است که مشاهده و استنتاج ناشی از آن، شواهد صدق یا احتمال صدق آن ها را تقویت کند. اگر متافیزیک به تبیین گزاره های واقعی بپردازد، دو حالت پیش می آید: یا متافیزیک،

علاوه بر واقعیت، به دنیای قابل مشاهده نیز خواهد پرداخت، یا برخی از گزاره‌های واقعی از سطح دنیای قابل مشاهده فراتر خواهند رفت؛ و هر دو غیر ممکن است.

با این مقدمات، به راحتی می‌توان نتیجه گرفت که دومین کارکرد متافیزیک تعلیم و تربیت هم ضرورتی ندارد. البته توصیه‌های تعلیم و تربیت، از جهتی باید به واقعیت‌های تربیتی متکی باشند. اگر این مطلب درست باشد که نوجوانان سرکش‌اند، پس آموزش دهندگان، مدیران، و راهنمایان باید با شیوه‌های خاصی با آنان برخورد کنند. اما اگر متافیزیک، گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت را تبیین نکند، پس با تبیین نمی‌تواند از توصیه‌های تربیتی حمایت نماید و بدین ترتیب، کارکرد دوم هم ضرورتی نخواهد داشت (۳).

متافیزیک تعلیم و تربیت، ممکن است دعوی کارکرد دیگری هم داشته باشد. قبلاً گفتیم که نظریه‌های متافیزیکی، گزاره‌هایی را ارائه می‌کنند که مکمل گزاره‌های واقعی هستند. گزاره‌هایی مانند: «خدا موجود است»، یا «انسان پس از مرگ باقی است»، یا «انسان پس از مرگ باقی نیست»، از این قبیل‌اند. اگر صدق چنین گزاره‌هایی نشان داده شود، متافیزیک می‌تواند مبنایی را برای شمار قابل توجهی از توصیه‌های تربیتی بی‌ریزی نماید. از آن‌جا که احتمال یا عدم احتمال صدق هیچ کدام از این گزاره‌ها نمی‌تواند باروش‌های علمی معین کرد، پس گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت شامل آنها نخواهند بود. با این حال، اگر این گزاره‌ها صادق باشند، از اموری سخن می‌گویند که پافشاری بر اعمال خاصی در ارتباط با آنها فوق‌العاده مهم است. بسیاری از این گونه گزاره‌ها که با تعلیم و تربیت مرتبط هستند، ستایش خداوند، رستگاری روح، کوشش‌های پیگیر برای نیل به پیشرفت مادی، و امثال آن را به عنوان مهم‌ترین توصیه تربیتی در دستور کار خود قرار داده‌اند.

اگر تکمیل متافیزیکی اطلاعات علم و عرف عمومی امکان‌پذیر باشد، به کار بستن متافیزیک تعلیم و تربیت بسیار مطلوب خواهد بود. اگر بتوان از صادق بودن گزاره‌های متافیزیکی آگاه شد، پس کوتاهی در استنتاج هر گزاره‌ای از متافیزیک - که برای تعیین اهداف تربیتی یا راه‌های تحقق اهداف مناسب باشد - نشانه کمال‌بی‌خردی است. اما در وضع کنونی، دو کار اساسی باید انجام شود: اولاً متافیزیک باید گزاره‌های تکمیلی خود را روشن سازد. بنابر این، «وجود خدا»، «بقای انسان» و مانند آن باید روشن شود. ثانیاً متافیزیک تعلیم و تربیت، باید صادق بودن این گزاره‌ها را نشان دهد. اگر این دو کار انجام شود، متافیزیک تعلیم و تربیت، نزد آموزش و پرورش از بیشترین اهمیت برخوردار خواهد شد.

شاید تصور شود که اخلاق تعلیم و تربیت نیز - به ویژه در وضع فعلی اش - مانند متافیزیک تبیینی، هیچ ضرورتی برای تعلیم و تربیت ندارد. این تصور اشتباه است. دلیل ناتوانی متافیزیک در تبیین گزاره‌های واقعی از این فرض متافیزیکی سرچشمه می‌گیرد که واقعیت، همواره در پس آنچه می‌توان تجربه کرد قرار دارد و با علم و عرف عمومی نمی‌توان بدان دست یافت. دقیقاً همین فرض است که موجب استقلال منطقی گزاره‌های واقعی از نظریه‌های متافیزیکی تبیین‌کننده آن‌ها می‌گردد. اما اخلاق تعلیم و تربیت، منطقاً از توصیه‌های واقعی خودش مستقل نیست. اخلاق تعلیم و تربیت، دو بخش دارد: بخش اول، شامل تحلیل واژه‌های اخلاقی به کار گرفته شده در تعلیم و تربیت است، و بخش دوم، شامل فهرستی از توصیه‌های تربیتی است که معتبر شناخته شده‌اند. بخش دوم اخلاق تعلیم و تربیت، موجب می‌شود که آموزش و پرورش، توصیه‌های گنجانده شده در فهرست خودش را یک کاسه، و بقیه توصیه‌ها را از این فهرست خارج کند. بخش اول اخلاق تعلیم و تربیت، در برگیرنده کلیه نظریه‌های مربوط به ماهیت خوبی و درستی اخلاقی است. هر چند ما نمی‌دانیم کدام یک از نظریه‌ها درست هستند، اما اگر یکی از آنها درست باشد، درستی همان یک نظریه نشان خواهد داد که بسیاری چیزها خوب و درست هستند (یعنی، ویژگی‌هایی دارند که می‌توان در آن ویژگی‌ها، خوبی و درستی را تشخیص داد) و بسیاری چیزها خوب و درست نیستند (یعنی، فاقد چنین ویژگی‌هایی هستند). بدین ترتیب، این توصیه که: مدارس باید بستر دموکراسی باشند، منطقاً از اخلاق تعلیم و تربیت مستقل نیست؛ زیرا اگر این توصیه، معتبر باشد، از سویی یک فقره در فهرست توصیه‌هایی است که اخلاق تعلیم و تربیت آن‌ها را معتبر شناخته است؛ و از سوی دیگر، یک نظریه ارزش اخلاقی درست، ما را به قبول آن ملزم خواهد کرد. بنابراین، برخلاف وضعی که گزاره‌های واقعی آموزش و پرورش در برابر متافیزیک دارند، توصیه‌های تعلیم و تربیت در برابر هیچ کدام از بخش‌های اخلاق تعلیم و تربیت بی تفاوت نیستند.

اخلاق تعلیم و تربیت، به دلیل دیگری هم لازم است. توصیه‌های مربوط به اهداف و توصیه‌های تابع آن‌ها [یعنی، توصیه‌های مربوط به وسایل م] که به وسیله تعلیم و تربیت مطرح می‌شوند، نیازمند توجیه هستند؛ و اخلاق - چنان که ملاحظه کردیم - نظریه‌ای را پدید می‌آورد که می‌توان به وسیله آن یک توجیه را درک و استخراج کرد. این نوع توجیه، تا حدی به معنای ترسیم روابط علی^۱ نیز هست. وقتی که گفته می‌شود: این نحوه عمل، در واقع، به تحقق آن هدف

می‌انجامد، يك داورى علكى^۱ صورت پذيرفته و همين داورى، بخشى از توجيه توصيه‌اى است كه به دنبال آن نحوه عمل مطرح مى‌شود [توصيه‌اى كه تابع آن نحوه عمل است. م.]. اما توجيه توصيه‌هاى واقعى، صرفاً به معنای دانستن روابط علكى آنها نيست، بلكه به معنای بررسى و سنجش كلىة نتايج و پيامدهاى حاصل از آنها نيز هست، تا بدین وسيله اطمینان حاصل شود كه بدوین لوازم هدفى كه بدان توصيه شده، يا بدوین آثار جانبى و غير مستقيم آن هدف، دستيابى به آن را خنثى نخواهد كرد. نتايج لازم و آثار جانبى و غير مستقيم رفتار با كودكان به شيوه‌اى پيشرفته و آرام‌بخش، چيزى است كه به وسيله طرفداران اين روش چندان مورد بررسى و امعان نظر قرار نگرفته و نتيجۀ كلى روش مزبور هم چه خوب باشد و چه بد، چيزى است كه توصيه كنندگان به سعادت و «خلاقيت» دوران تحصيلات مدرسه‌اى كودك، آن را چنان كه بايد مورد توجه قرار نداده‌اند. در نتيجۀ، اخلاق تعليم و تربيت براى توضيح، توجيه، و تصحيح هر دو گروه از توصيه‌هاىي كه به وسيله تعليم و تربيت مطرح مى‌شوند، يعنى، توصيه‌هاى مربوط به اهداف و توصيه‌هاى مربوط به وسايل، لازم است.

در بحث از معرفت شناسى تعليم و تربيت گفته شد كه برخى از فيلسوفان تصور كرده‌اند كه مطالعه معرفت شناسانه روش‌هاى كسب معرفت، موجب پديد آمدن گزاره‌هاى واقعى مى‌شود كه مى‌توان آنها را به عنوان اصول آموزش، توصيه كرد. چنين تصورى اشتباه است. توصيف راه‌هاى كسب معرفت، كار روان‌شناسى است؛ در حالى كه، تحليل رويه‌هاى لازم براى كسب معرفت، بر عهده معرفت شناسى است. معرفت شناسى، شامل بازسازى رويه‌هاىي است كه متضمن معيارهاى لازم الاجرا براى هر کدام از روش‌هاى كسب معرفت هستند. پس معرفت شناسى، راه‌هاى واقعى كسب معرفت را به ما نشان نمى‌دهد. معرفت شناسى تعليم و تربيت، به اين دليل ضرورى است كه با توجه به روش‌هاى واقعى كسب معرفت، به شناسايى يك روش آرمانى كسب معرفت مى‌پردازد و به واسطۀ همين شناسايى است كه روان‌شناسى از معرفت شناسى جدا مى‌شود. روان‌شناسى، قوانين يادگيرى را عرضه مى‌دارد (قوانينى كه ممكن است به وسيله آموزش و پرورش توصيه شوند)؛ در حالى كه، معرفت شناسى، فقط معيارهاى كسب معرفت را ارائه مى‌كند.

بنابر اين، فلسفۀ تعليم و تربيت، براى تحليل واژه‌هاى مبهم تعليم و تربيت، تكميل

متافیزیکی گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت، و توضیح، توجیه، و تصحیح توصیه‌های اخلاقی تعلیم و تربیت لازم است. بحث‌هایی که هم اکنون در باره رابطه مدارس با جامعه، شیوه حمایت از آن‌ها، نوع آموزشی که باید عرضه کنند، و میزان آزادی آن‌ها از کنترل خارجی جریان دارد، از طریق توصیه‌های گوناگون و ناهمساز در باره هدف‌ها و روش‌های آموزش، مدیریت، و راهنمایی در تعلیم و تربیت منعکس می‌شود. بدون تردید، هم اکنون فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند از راه تحلیل واژه‌ها به سامان‌دهی و روشنگری این بحث‌ها بپردازد. این شیوه، دست کم به فهم اختلافات بین نظریه‌های مخالف کمک می‌کند. اما پیش از آن که متافیزیک تعلیم و تربیت بتواند از طریق تکمیل گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت، به یاری رشته آموزش و پرورش بشتابد، باید کار تکمیل به صورت روشن انجام گیرد و به شکل صحیح نشان داده شود. و اخلاق تعلیم و تربیت، هنگامی سودمند می‌افتد که توافق گسترده‌ای درباره نظریه اخلاقی حاصل شده باشد. به هر حال، باید به تحقق فلسفه تعلیم و تربیت امیدوار بود؛ هر چند این مهم در آینده نزدیک صورت نپذیرد. اما اگر فیلسوفان در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت کار کنند، کم‌کم و قدم به قدم، تحلیل به موفقیت خواهد انجامید، اخلاق تحقق خواهد یافت، و تکمیل متافیزیکی - دست کم - فهمیده خواهد شد.

پی‌نوشت‌ها

1. Cf., e. g., Theodore Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*. The Dryden press, New York. P.15
2. Cf., e.g., *ibid.*, P.27: and *Modern philosophies and Education*, edited by Nelson B. Henry, The University of Chicago press, Chicago, 1955. P.16
3. In Support of the need for metaphysics of education. Cf. (e.g., realism) Rupert C. Lodge, *Philosophy of Education*, New York, London, Revised Edition. 1947. P.78: (e.g., idealism) J. Donald Butler, *Four philosophis and their Practice in Education and Religion*. Harper and Brothers. New York, London, 1951. PP.211-212. I do not attribute. by virtue of these citations, the metaphysical theories mentioned to these authors.

فصل چهارم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت^۱

آی. ال. کندل

آموزش و پرورش آمریکا در چهار دههٔ گذشته، ضعیف تر شده است. این وضع نه به خاطر بی توجهی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، که به دلیل اکتباسی شدن آموزش و پرورش، تحت نفوذ و سیطرهٔ يك دیدگاه فلسفی در آمدن، و از دیگر دیدگاه‌ها غفلت ورزیدن، بوده است. با وجود این که کتاب‌هایی دربارهٔ فلسفه‌های تعلیم و تربیت منتشر شده، تنها یکی از این فلسفه‌هاست که قلمرو مزبور را به تصرف خود در آورده و تقریباً به عنوان يك آیین الهی دنبال شده است. از آن جا که این فلسفهٔ تربیتی در سنت آمریکایك فلسفهٔ تربیتی کم عمق و ضمناً ساده‌ترین آن‌ها بوده، در این سرزمین جاذبهٔ خاصی داشته است. به علاوه، فلسفهٔ الهام‌بخش آن نیز خود را از پرسش‌های بسیاری که در دیگر فلسفه‌ها مهم قلمداد می‌شود، برکنار داشته است. جامع تلقی کردن این فلسفهٔ تربیتی و توانمند دانستن آن در پاسخ‌گویی به همهٔ پرسش‌هایی که ممکن است در عرصهٔ آموزش و پرورش مطرح شود، گرایشی است که در ارتباط با آن قابل ذکر است. در حالی که، این نظریهٔ تربیتی را هاله‌ای از قداست فرا گرفته، دیگر نظریه‌ها و استادان آن‌ها کفرآمیز تلقی گردیده‌اند. دانشجویان نیز دورهٔ کارآموزی خود را صرف فراگیری این فلسفهٔ مسلط تربیتی

1. Kandel, I.L. (1956). *Philosophy of Education*. In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A. Macmillan. PP. 131 - 133.

نموده و در بیش تر موارد از مطالعه سایر فلسفه‌های تربیتی اجتناب ورزیده‌اند. انتقاد از آن کفر قلمداد شده و منتقدان با عناوینی مانند سنت گرا^۱، پایدارگرا^۲، بنیادگرا^۳ یا حتی بیگانه با آداب و رسوم آمریکا بدنام گردیده‌اند.

ضمناً به خاطر نگرش رایج مربیان درباره فلسفه و دلایل شناخته شده تر دیگر، رابطه بین دو بخش دانشگاه و آموزش و پرورش یا دانشگاه و دانشکده‌های تربیت معلم در دنیا به عنوان وسیع ترین رابطه توصیف می شود. منتقدان مدارس عمومی، دشمن آموزش و پرورش عمومی تلقی می شوند و کسی متوجه نیست که تنفر و انزجار مردم می تواند ریشه در نارضایتی آشکار یا پنهان آن‌ها از حاکمیت یک گروه معین بر تعلیم و تربیت داشته باشد.

به همین دلیل، مقالات برودی (۱) و پرایس (۲) نشانه‌های نویدبخشی از یک نگرش جامع تر و متفاوت به مسائل تربیتی هستند. در این نگرش، مطالعه فلسفه تعلیم و تربیت از مطالعه فلسفه جدا نمی شود، بلکه بررسی مسائل تربیتی از راه مراجعه به طرق بررسی مسائل مشابه در متافیزیک، معرفت شناسی، اخلاق، منطق، نظریه‌های ارزشی، و زیبایی شناسی (که توسط برودی افزوده شده)، غنی و پربار می گردد.

هر دو نویسنده بر این نکته واقف‌اند که نظریه پردازی باید با ارزیابی یا نقد نظریه همراه باشد. به همین دلیل است که آن‌ها از یک نگرش تحلیلی به تحلیل زبانی (معناشناختی) رایج در فلسفه عمومی جانبداری می کنند. علاوه بر چندواژه‌ای که در مقالات برودی و پرایس به عنوان واژه‌های لازم التحلیل ذکر گردیده، واژه‌های دیگری هم وجود دارد که در سال‌های اخیر با بی احتیاطی به کار بسته شده‌اند. کودک، جامعه، رشد، یادگیری از راه عمل، برنامه درسی، موضوع درسی، منش، شخصیت، و غیره از این قبیل‌اند. هر چند تحلیل به خاطر روشن سازی واژه‌ها کار مفیدی است، اما این خطر وجود دارد که به صورت هدفی ذاتاً مطلوب درآید و در نتیجه امکان کنار هم نهادن اجزا در قالب مجموعه‌ای نظام‌دار و تألیفی، سلب گردد. تعریف روان شناسی تربیتی به عنوان هنر جدایی و ناتوانی در گردهم آوردن امور، گویای همین موضوع است.

از راه استخراج جنبه‌های مختلف فلسفه عمومی، می توان کمک بی حد و حصری به یک فلسفه تربیتی سالم و معقول در زمینه‌هایی از قبیل تعیین ماهیت هدف‌ها، محتوا و روش‌ها، تعریف

معنا و جایگاه دانش و یادگیری، و کشف ماهیت ارزش‌ها و ارزش‌هایی که باید به سوی آن‌ها جهت‌گیری شود، عرضه کرد. با انجام این کار، تعلیم و تربیت از سطح اندیشه‌های سطحی و نازلی همچون رشد به منزله هدفی ذاتاً مطلوب، حل مسأله به مثابه تنها محرک و روش تفکر، و دانش «محض» به عنوان چیزی که شایسته پیگیری و جست‌وجو نیست، فراتر می‌رود.

با وجود این، کوته‌بینانه خواهد بود اگر ادعا شود که صرفاً از طریق مراجعه به رشته‌های مورد نظر بروی و پیرایس می‌توان فلسفه تربیتی جامعی را پی‌ریزی کرد. به نظر آن‌ها فلسفه تعلیم و تربیت نزد مدیران آموزشی هیچ‌گونه کاربردی ندارد، چون نمی‌تواند به آن جنبه‌هایی از آموزش و پرورش بپردازد که مورد نظر این گروه از مدیران است. برخی از این جنبه‌ها بدین قرارند: رابطه مدرسه با دولتی که از آن حمایت می‌کند، رابطه مدرسه با جامعه، رابطه آموزش و پرورش با نظریه سیاسی به طور کلی، و با جزئیات سازمان و مدیریت آموزشی از قبیل هزینه‌های آموزش و پرورش یا حتی ساختمان‌های مدارس و نحوه اثرپذیری آن‌ها از دیدگاه‌های فلسفی. بنابراین، نمی‌توان از مطالعه فلسفه سیاسی و اجتماعی شانه خالی کرد؛ زیرا اهداف سیاسی و اجتماعی، یکی از قوی‌ترین عوامل تعیین‌کننده آموزش و پرورش، آن‌هم در زمانی هستند که ستیز ایده‌ها و ایده‌نولوژی‌ها در همه جا جریان دارد و تأثیر ملی‌گرایی پر خاشگرانه، نیرومندتر از هر زمان دیگری خودنمایی می‌کند. دقیقاً به خاطر غفلت از همین عوامل تعیین‌کننده در مطالعه فلسفه تعلیم و تربیت است که آموزش و پرورش عمومی با مشکلات فراوانی مواجه گردیده و تعارضات بسیار زیادی در رابطه با آزادی علمی، ایجاد تغییر از راه آموزش و پرورش و دیگر مسائل بحث‌انگیز رخ داده است.

هر چند برخی از مسائل مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت، چنان‌که باید مورد تأکید قرار نگرفته، اما به یکی از این مسائل حتی اشاره‌ای هم نشده است. همواره این خطر وجود دارد که مسئولان آماده‌سازی معلمان از موضع قدرت سخن بگویند نه از موضع تجربه عملی، یا آن‌که تجربه عملی آنان در محیط کلاس به قدری بی‌ربط و پرت افتاده باشد که آن‌ها را به واقعیت‌ها بی‌اعتنا نماید. بدین ترتیب، تدوین نظریه‌ای که الگوهای فرهنگی مؤثر بر دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهد و خود نیز بر واکنش‌های آنان و واکنش‌های مردم در برابر آموزش و پرورش تأثیر گذارد، کاری است نیکو و پسندیده.

به نظر می‌رسد که در ارزیابی مجدد فلسفه تعلیم و تربیت، باید نظریه نیز در پرتو عمل و توانایی‌های بالقوه آن مورد ارزیابی قرار گیرد. تاریخ تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش تطبیقی را

هم نمی توان نادیده گرفت. بالاتر از همه، باید به خاطر داشته باشیم که اگر قرار است يك فلسفه تربیتی در خدمت حرفه آموزش و پرورش باشد، نه می تواند جنبه نظری داشته باشد و نه پایبند منبعی گردد که کل تعلیماتش را آشکارا از آن بستاند.

پی نوشت ها

1. Harry S. Broudy, *How Philosophical Can Philosophy of Education Be?* The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 612 - 622.
2. Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 622-633.

کیفیت خاص فلسفه تعلیم و تربیت^۱

ریچارد ناولز موریس

نظریات برودی و پرایس، متضمن تردید قابل ملاحظه‌ای درباره مشروعیت فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک رشته دانشگاهی است. چون دیدگاه‌های آنان، حاوی نقدی عمیق و ژرف‌اندیشانه است، امیدبخش نیز هست. همین دلالت دیدگاه‌های آن‌ها بر عدم «تحقق» رشته فلسفه تعلیم و تربیت، گواه آن است که مشکلی وجود دارد. کسانی که این موضوع را تشخیص داده و پذیرفته‌اند که فلسفه تعلیم و تربیت، ارزش آن را دارد که به عنوان یک رشته تخصصی دنبال شود، نمی‌توانند از ورود در این عرصه سرباز زنند.

عامل «کفایت و اعتبار» یک موضوع چیست؟ مطابق نظر برودی «برای این که فلسفه تعلیم و تربیت یک رشته دانشگاهی باشد یا بتواند باشد، باید محتوا یا روش آن به قدری دقیق و متمایز توصیف گردد که بشود در میان رشته‌های دانشگاهی، جایی را بدان اختصاص داد». این نتیجه‌گیری تحسین برانگیز، نیاز به شفافیت بیشتر رشته فلسفه تعلیم و تربیت را در مقیاسی فراتر از آنچه برودی و پرایس انجام داده‌اند، نشان می‌دهد. اما این دو نویسنده، حتی یک مرتبه هم از کفایت و اعتبار فلسفه سؤال نکرده‌اند. به نظر آنان، فلسفه‌ورزی در باره تعلیم و تربیت کار بسیار

1. Morris. R. Knowles. (1956). *The Philosophy of Education: A Quality of Its Own*. In Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education?* U.S.A. : Macmillan. PP. 133-135.

مناسبی است، چون کسانی مانند افلاطون، ارسطو، آکویناس^۱، هربارت^۲، و دیویی بر آن صحنه گذارده‌اند. اما چون لاک، کانت، و ایتهد، و راسل با وجود توفیقی که در انجام این کار داشته‌اند، نتوانسته‌اند از نظام‌های فلسفی خود، دیدگاه‌های تربیتی معنادار و قابل توجهی را استنتاج کنند، برودی و پرایس نیز درباره این مدعا که فلسفه تعلیم و تربیت بتواند کیفیت مستقل و متمایزی را احراز کند، راه تردید در پیش گرفته‌اند.

میزان موفقیت در اثبات وجود يك دانش خاص و روش‌شناسی آن، به مقبولیت آن در قالب يك برنامه درسی تحصیلی بستگی دارد. فلسفه تعلیم و تربیت، وقتی به صورت يك رشته تحصیلی در می‌آید که بتواند به دنیای پیرامونش دانش و آگاهی ببخشد. از آن‌جا که فلسفه تعلیم و تربیت، رشته‌ای نوپاست و نیاز به جست‌جوی فضاهای دیگری برای تغذیه و رشد و نمو دارد، صد سال اول عمر آن، سخت‌ترین سال‌هاست.

فلسفه‌ورزی در باره تعلیم و تربیت، هم در مجلات امکان‌پذیر است هم در خارج از آن‌ها؛ اما عدم موفقیت در ارائه ساختاری از موضوع فوق و یافتن جای پای محکمی برای آن قلمرو علمی، یعنی عدم تحقق آن در سطح جهانی به عنوان يك رشته تحصیلی. با فرض مطلوبیت این مقصود، فقط با اجرای يك کوشش مستمر و هماهنگ است که می‌توان بدان دست یافت. با آن که چنین کوششی فراتر از حد يك مقاله است، اما بیان دیدگاه يك محقق در باب اجزای اصلی يك دوره در فلسفه تعلیم و تربیت نیز ممکن است چندان گستاخانه نباشد. نباید فراموش کرد که اعضای شرکت‌کننده در این دوره، معلمان هستند که زمینه‌های فکری‌شان بسیار متفاوت و در مواردی قابل اغماض است.

۱- معرفت‌شناسی، لازمه فلسفه تعلیم و تربیت است. دانش‌جوی فلسفه تعلیم و تربیت، خواه مشغول «نظریه‌پردازی» باشد، یا مشغول «ارزیابی نظریه»، می‌تواند کار خود را از این نقطه به خوبی آغاز کند. مسائل معرفتی در قلب فرایند تربیت قرار دارند. کسی که درباره معرفت، موضع پراگماتیک اتخاذ می‌کند و آن را چون ابزاری برای آینده می‌نگرد، پیشاپیش در قلمرو نظریه ارزشی گام نهاده است. به هر حال، معرفت‌شناسی در فلسفه تعلیم و تربیت باید با همان دقتی که در فلسفه مطرح است و جدای از نتایج و لوازم تربیتی آن، مورد توجه قرار گیرد. این هشدار موجب می‌شود که حریم نظریه تربیتی از آلوده شدن به بسیاری از فرض‌های نا آشکار

محفوظ ماند و توجیهی برای بررسی همه جانبه «ارزیابی نظریه» قبل از «نظریه پردازی» فراهم آید. بدین ترتیب، نتیجه گیری پرایس مبنی بر این که منطق، یکی از شاخه های فرعی فلسفه تعلیم و تربیت نیست، رد می شود. از آن جا که روان شناسی از عهده تدوین يك نظریه واحد، جامع الاطراف، و قابل بررسی علمی در زمینه یادگیری بر نیامده است، پس مربی هنوز هم باید به روش کسب معرفت و معیارهای آن بپردازد. روش کسب معرفت نیز آن قدر با محتوای معرفت پیوند خورده است که قلمرو برنامه درسی را سرشار از سؤالاتی در این زمینه کرده است. به همین دلیل است که معرفت شناسی در فضایی فراتر از روش های کلاس داری پر توافکنی دارد.

۲- شیوه پرداختن به متافیزیک هم باید مانند شیوه پرداختن به معرفت شناسی باشد. در اینجا هم دقت اقتضای می کند که استنتاج تتایج و لوازم تربیتی به زمانی موکول گردد که آموزش های مربوط به تجزیه و تحلیل و ارزیابی اصول زیربنایی این تتایج و لوازم به مورد اجرا درآمده باشد. بی توجهی به این قاعده، تا حد زیادی موجب بی اعتباری پایگاه علمی متافیزیک گردیده است. نظریه پرداز تربیتی نیز همچون فیلسوف، ناگزیر از بررسی مسائل کیهان شناسی^۱، غایت شناسی، ذهن^۲ و آزادی است. وی از استنتاجات خود درباره این مسائل، نظریاتی را در باب اهداف و وسایل، طبیعت کودک و جامعه، نقش عقل، و همچنین نظریه ای را در باب انضباط استخراج می کند.

۳- مراحل آغازین این دوره، نسبت به مرحله فرجامین، به منزله آمادگی ضروری محسوب می شوند. در این مرحله، دانشجو روابط بین چیزهایی که پرایس، به حق آن ها را بخش های واقعی و «توصیه ای» تعلیم و تربیت می نامد، پی می نهد. این جاست که جست و جو درباره «اخلاق تعلیم و تربیت» به نتیجه می رسد. در واقع، کند و کاوهای دقیق تربیتی در مورد اهداف، اعمال، ارزش ها، و روش های تربیتی که با یافته های فرد در مراحل اول و دوم موافق هستند، جایگزین کند و کاوهای اخلاقی و زیبایی شناختی فلسفه می شود. نقد نظریه، بار دیگر به آگاه سازی دانشجو کمک می کند. وظیفه نهایی وی این است که نظریه خاص خود را پی افکند. او دیگر حاجتی به گذشتن از کوچه های بن بست معرفت شناختی و متافیزیک گذشته ندارد. البته ممکن است کار وی به بن بست بینجامد یا به کشف چشم اندازهای درخشان تری ختم گردد. اگر او معلم است، پس باید چون انسانی خردمند، هوشیار، و به دور از ساده لوحی و عامیانه اندیشی به

کلاس خود باز گردد و به اختفای فروزی که در پس اعمالش نهفته‌اند، رضایت ندهد. همین آخرین تأکید صریح و بی‌پرده بر مرحله سوم است که به فلسفه تعلیم و تربیت، کفایت، اعتبار، علت وجودی، و کیفیت خاص آن را می‌بخشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Harry S. Broudy, *How Philosophical Can Philosophy of Education Be?* The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 612 - 622.
2. Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 622-633.

فصل ششم

قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت^۱

سیدنی هوک

در باره فلسفه تعلیم و تربیت، سخنان بی معنا و نامعقول فراوان است. این مطلب، به ویژه در مورد گفته‌های کسانی صدق می‌کند که ادعا می‌کنند یک دیدگاه متافیزیکی یا معرفت‌شناختی، دارای نتایج و لوازم منطقی برای نظریه و عمل تربیتی است. در حالی که چنین نیست؛ زیرا چه بسا دیده می‌شود که دو فیلسوف در مورد یک دیدگاه فلسفی، اشتراك نظر (مثلاً، در دیدگاه ایدآلیسم عینی یا پراگماتیسم یا حتی تومیسم)، ولی در باره اهداف و فنون تربیتی خاصی اختلاف نظر دارند؛ یا مریبانی در مورد مطلوبیت اهداف و روش‌های تربیتی خاصی با یکدیگر موافق، اما در جهان بینی عمیقاً با هم مخالف‌اند.

این تصور که حل و فصل مسائل تربیتی، از قبیل جایگاه روش پژوه یا نقش درس فنی در برنامه درسی هنرهای آزاد، به نظریه «واقعیت» بستگی دارد، به ویژه اگر بیانگر این موضوع باشد که مریبان تا وقتی در باره این نظریه اتفاق نظر پیدا نکنند، در مورد حل و فصل آن مسائل نیز به توافق محسوسی دست نخواهند یافت، تصویری است مضحک و خنده‌آور. در صورت صحت این تصور، از آنجا که هیچ گونه احتمالی برای نیل به یا توافق در باره نظریه‌های واقعیت وجود ندارد،

1. Hook, Sidney. (1956). *The Scope of Philosophy of Education*, In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education?, U.S.A: Macmillan. PP.136-139.

پس دورنماهای دستیابی به توافق درباره مسائل تربیتی نیز بعید خواهد بود. در حالی که واقعیت چنین نیست، زیرا با این که مریبان در زمینه مسائل متافیزیکی و معرفت شناختی با یکدیگر اختلاف نظر دارند، اما درباره بسیاری از مسائل تربیتی، از قبیل اهمیت انگیزش، کاربرد وسایل دیداری در آموزش، یا ادغام مواد درسی هم خانواده، به یک نوع اتفاق نظر اساسی دست یافته اند. همچنین، آن ها امیدوارند که با بهره گیری از تحقیقات تجربی مستمر (به عنوان یک قاعده) بتوانند از دامنه اختلافات موجود در ارتباط با دیگر مسائل تربیتی، مانند روش های گوناگون آموزش خواندن، بکاهند. و تحقیق تجربی - تا آن جا که من می دانم - متضمن بررسی پیشنهاد های ارزشی در پرتو تعهدات ارزشی مشترک و نیز بررسی پیاوردها و نتایج اعمالی است که بر مبنای این پیشنهادها انجام می شوند.

در اینجا به طور قطع این اشکال مطرح می شود: برخی از عقاید متافیزیکی یا دینی، حاوی نتایج تربیتی خاصی هستند؛ حتی اگر این نتایج را به آنچه باید آموخته شود، منحصر کنیم؛ مثلاً با فرض اعتقاد به خدا، آیا این نتیجه به دست نمی آید که باید دین را در مدارس دولتی آموزش داد؟ به نظر من، از لحاظ منطقی، چنین نتیجه ای به هیچ وجه حاصل نمی شود. به این دلیل که در واقع بسیاری از دینداران هستند که با وجود اعتقاد به خدا، عقیده ای به آموزش دین در مدارس دولتی ندارند. از طرف دیگر، هستند کسانی که نه به خدا عقیده دارند و نه به هیچ اصل دینی دیگری، اما در عین حال، لحاظ کردن دین را به عنوان یکی از مؤلفه های برنامه درسی، کاری مطلوب می دانند. شماری از دولتمردان و مشاوران آن ها که قائل به شکاکیت دینی هستند، بر این عقیده اند که ارائه آموزش های دینی در مدارس دولتی، به خاطر نقشی که این آموزش ها در تقویت مبانی صلح و نظم دارند، کار مطلوبی است.

اصطلاح فلسفه تعلیم و تربیت، اصطلاح مبهمی است که دو گونه سؤال مربوط به هم را در بر می گیرد. از یک طرف می توان پرسید: (الف) نقش آموزش و پرورش در سازماندهی جامعه و انتقال فرهنگ چیست؟ نحوه تأثیر پذیری نیازها و رغبت های فرد از سنت ها و سازمان های جامعه چگونه است؟ و از طرف دیگر: (ب) غایات تعلیم و تربیت کدام است؟ چه نوع جامعه ای را متحقق می سازد؟ و چون به این سؤالات، موقتاً پاسخ داده شد، این سؤال را مطرح ساخت که: برای تحقق بخشیدن به این غایات مطلوب و به هم مربوط فردی و اجتماعی، کدام دانستنی ها، مهارت ها، و فن ها را منتقل، و کدام عادت ها، ارزش ها، و قدرت ها را تقویت کنیم؟ (لازم به ذکر است که گروه دوم از سؤالات، در کانون توجه فلسفه تعلیم و تربیت قرار دارند).

بدیهی است که فلسفه تعلیم و تربیت، اساساً با سؤالاتی در قلمرو ارزش، اخلاق، و فلسفه اجتماعی سروکار دارد. می‌توان بین فلسفه و علم تفکیک قائل شد. علم، یعنی دانش مدلل و منظمی که حاوی زبان و اصول سازماندهی مخصوص خودش است، در حالی که فلسفه، یعنی مطالعه راه‌های مطلوب زندگانی. غایت فلسفه، دانایی است. از این روست که دیویی می‌نویسد: «اگر تعلیم و تربیت را فرایند ایجاد گرایش‌های بنیادی، عقلانی، و عاطفی نسبت به طبیعت و هم‌نوعان بدانیم، حتی می‌توانیم فلسفه را به عنوان نظریه عمومی تعلیم و تربیت نیز تعریف کنیم».

فلسفه تعلیم و تربیت، در مفهوم سنتی آن، یعنی، پرس وجود در باره نگرش‌ها و گرایش‌هایی که آموزش و پرورش رسمی باید آن‌ها را در دانش آموزان به وجود آورد. آیا این کار، به نوبه خود، وابسته به متافیزیک یا معرفت‌شناسی نیست؟ پاسخ من این است که بدون شك، خیر. از يك گزاره متافیزیکی، هیچ گزاره اخلاقی‌ای قابل استنتاج نیست، مگر زمانی که اظهارات متافیزیکی، متضمن قضاوت‌های ارزشی پوشیده و پنهان باشند. ما از صحت قضاوت اخلاقی خود در مورد نادرستی عملی مانند آزار رساندن به دیگران به عنوان شوخی با آن‌ها، خاطر جمع‌تر هستیم تا دعوی توجیه متافیزیکی یا خداشناختی قضاوت‌های اخلاقی را داشتن. معنای این سخن، روی آوردن به شهودگرایی اخلاقی نیست. هر چند گزاره‌های واقعی بسیاری وجود دارند که اگر نادرستی آن‌ها ثابت شود، بر صحت قضاوت‌های اخلاقی ما تأثیر خواهند گذاشت، اما من نمی‌دانم گزاره‌هایی مانند: «وجود واحد است» یا «وجود کثیر است» یا «خداوند جهان را آفریده است»، یا انکار آن‌ها، بر گزاره‌هایی همچون: «سهم خود را بادیگران قسمت کردن، بهتر از مصرف شخصی آن است» یا «اعمال اختیاری، اصیل‌تر از اعمال اجباری است»، چه تأثیری دارند.

استخراج غایات یا اهداف فرایند تعلیم و تربیت، کار آسانی نیست. این کار، مستلزم مطالعه مشروح و مفصل طبیعت زیست‌شناختی، روان‌شناختی، و تاریخی انسان‌ها، فرهنگ، سنن، و مسائل اساسی آن‌ها و به طور خلاصه، هر چیزی است که با سؤالات زیر در ارتباط است: در زندگی انسان، چه چیزی ارزشمند است؟ برای این که آنچه در زندگی انسان ارزشمند است کشف گردد و جزء تار و پود تجربه او بشود، کدام دانش و قدرت لازم است؟

حال ممکن است این اشکال مطرح شود که: آیا رابطه بین تعلیم و تربیت پیشرفته و پراگماتیسم، دلیل نادرستی مطلب فوق‌الذکر نیست؟ آیا تعلیم و تربیت پیشرفته، به ویژه با فلسفه پراگماتیک یا تجربی دیویی در ارتباط نیست (چه این ارتباط را به صورت يك نتیجه فرضی در نظر بگیریم، چه به صورت يك نتیجه قهری، و چه به صورت کاربرد ویژه يك اصل کلی)؟ در پاسخ باید

گفت که این گونه اظهارات قطعی، رهاوردی جز فرو غلتیدن در ورطهٔ بدفهمی عمیق ماهیت هر دو مقوله، یعنی، تعلیم و تربیت پیشرفته و فلسفهٔ دیویی، به دنبال ندارد. این بدفهمی، بسیار دامن گستر و شایع است و موجب انتقادات شدید و عجولانه‌ای از تعلیم و تربیت نوین یا پیشرفته گردیده است. این انتقادات، نه بر مبنای شواهد تجربی برگرفته از تجارب تربیتی واقعی، که بر دلایل کسانی که در گذشته با طبیعت گرایی دیویی و نظریهٔ وی دربارهٔ معنا، حقیقت، و تجربه مخالفت ورزیده‌اند، استوار است.

برای نشان دادن این مطلب که دیویی، قبل از گسترش نظریات فلسفی خود به بینش‌های تربیتی اش دستی یافت، شواهد تاریخی مهمی وجود دارد. اما گذشته از این شواهد، خود دیویی بارها از این مطلب دفاع کرده است که آنچه تعلیم و تربیت پیشرفته یا نوین نامیده می‌شود، محصول کاربرد یافته‌های تأیید شدهٔ روان‌شناسی علمی در قلمرو آموزش و یادگیری، و نیز محصول اجرای آرمان‌ها و روش‌های دموکراتیک در عرصهٔ کلاس و مدرسه است (همین جا باید یادآور شد که حتی مفهوم پیش‌افتادهٔ خودفرمانی دانش آموز، هنوز هم برای بسیاری از مرییان، قابل فهم نیست). عدم پیروی از شیوهٔ علمی در ایجاد روش‌ها و فنون جدید یادگیری، یا پیروی از ارزش‌های دموکراتیک در سطح کلاس، منعکس‌کنندهٔ اختلافات اخلاقی است، نه اختلافات متافیزیکی یا معرفت‌شناختی. در عین حال، کاملاً این امکان وجود دارد که کسی یافته‌های روان‌شناسی علمی در مورد فرایند یادگیری را بپذیرد و به دموکراسی در آموزش و پرورش هم معتقد باشد، اما فلسفهٔ پر اگماتیک را رد کند. البته دیویی در این مورد معتقد است که چون این فرد بر اساس تجارب عملی و اخلاقی خویش چیزهایی را پذیرفته است، اندیشه‌های فلسفی اش موجه و پذیرفتنی نیست.

دیویی معتقد است که نظریه‌ای که دربارهٔ تجربه مطرح کرده، برای توجیه شیوهٔ یادگیری مؤثر ما بهتر از دیگر نظریه‌هاست؛ چنان که معتقد است نظریه‌اش دربارهٔ تحقیق نیز در مقایسه با نظریه‌های سنتی مربوط به معنا و حقیقت، برای درک شیوهٔ واقعی حل مسائل محسوس توسط انسان‌ها عادلانه‌تر است. نظریه‌های دیویی دربارهٔ تجربه و تحقیق، اساساً زمانی به کار می‌آید که دشواری‌ها و مشکلاتی در زمینهٔ تدریس و یادگیری یا معماها و تناقضاتی در عرصهٔ تحقیق و پژوهشگری به وجود آمده باشد. از این جهت، دیویی معتقد است که پایه و اساس فلسفهٔ وی در زمینهٔ تحقیق علمی، تجربهٔ عملی، تعلیم و تربیت، حقوق و هنر (به خصوص هنگامی که این امور، نتایج مطلوب و رضایت بخشی هم به دنبال داشته باشند) از دیگر فلسفه‌ها محکم‌تر است.

دیویی با اطمینان اظهار می‌دارد که «آموزش و پرورش، آزمایشگاهی است که در آن تمایزات فلسفی، مشخص و آزموده می‌شوند»، چرا که آموزش و پرورش، قلمرو برجسته و مهمی است که در آن نگرش‌های اخلاقی رشد می‌کنند و از طریق شناخت واقعیت‌های گوناگون، درک می‌شوند. وی از فلاسفه می‌خواهد که نظریات و تمایزات خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که بتوان آن‌ها را با فعالیت‌هایی که در مدرسه، کلیسا، بازار و آزمایشگاه‌های علمی انجام می‌شود، تطبیق داد. در غیر این صورت، نظریات آنان در عین سازگار بودن، نامقبول، و تمایزات آنان در عین ظریف بودن، نامربوط خواهد بود.

تأکید فیلسوفانی مانند آقای برودی بر «استنتاج یک فلسفه تربیتی از ایدآلیسم، تومیسیم، پراگماتیسم یا اگزیستانسیالیسم» (۱)، یعنی، تأکید آنان بر تکرار سخنان پوچ و نامعقول. فیلسوفان از راه آشنایی با آنچه در فرایند تربیتی (قانونی، هنری، علمی، اجتماعی) اتفاق می‌افتد، بهتر می‌توانند دیدگاه‌های فلسفی خود را بیازمایند. همین‌طور وقتی آقای پرایس می‌نویسد: «معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، می‌کوشد تا از مطالعه معرفت‌شناسانه روش کسب معرفت، راه‌های پیشبرد یادگیری را استنتاج و سپس، دنبال کردن این راه‌ها را در مدارس توصیه نماید» (۲)، ارا به را جلوتر از اسب گذاشته است. معرفت‌شناسی، به خاطر خلط منطق و روان‌شناسی به قدر کافی بد هست، و معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت از این بدتر. هیچ‌کس از معرفت‌شناسی یا معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، دانش جدیدی را درباره یادگیری استنتاج نکرده است. دانش ما درباره روش‌های معتبر پیشبرد یادگیری، از روان‌شناسی علمی یا تجربی به دست آمده است نه از معرفت‌شناسی یا متافیزیک. همچنین توصیه روش‌ها یا محتواهای معین، به دیدگاه ما درباره اهداف تعلیم و تربیت و بهترین راه تحقق آن‌ها وابسته است نه به معرفت‌شناسی. برای کسب اطلاع درباره معنادار بودن نظریه‌های خود درباره معرفت، باید به آموزش و پرورش، روان‌شناسی، و دیگر رشته‌های برجسته‌ای که منبع دانش هستند، روی آورد. فیلسوفان باید این پیش‌فرض را کنار بگذارند که می‌توانند در پرتو نظریه‌های کلی و انتزاعی معرفت‌شناسانه خویش، با معنا یا بی‌معنا بودن نتایج خاص به دست آمده از این رشته‌ها را تعیین کنند. آنچه در «معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت» صادق است، در «متافیزیک تعلیم و تربیت» نیز صادق است (۳) و نه بیش.

یک فلسفه تربیتی ارزشمند و قابل توجه، در اثر کاربرد فلسفه فیلسوفان برای پاسخگویی به پرسش‌های تربیتی، به دست نمی‌آید. این فلسفه تربیتی، هنگامی به وجود می‌آید که فیلسوفان، مربیان، و دیگر شهروندان خردمند، خود با مسائل تربیتی مواجه شوند، تأثیر آن‌ها را بر

تعهدات ارزشی متضاد کشف کنند، و برای پیدا کردن یک نظریه جامع در مورد ارزش های انسانی - که ما را در حل و فصل تضادها هدایتگر باشد - به جست و جو بپردازند.

پی نوشت ها

1. Harry S. Broudy, "How Philosophical Can Philosophy of Education Be?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), P. 617.
2. Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), P. 628.
3. Ibid., P. 631.

فصل هفتم

اهداف و محتوای يك فلسفه تربیتی چه باید باشد؟^۱

آبراهام ادل

مقدمه

تا آن جا که من می دانم، سرمایه عملی فیلسوفان، شامل يك روش شناسی حساس منطقی- انتقادی^۲ و يك انباشت تاریخی از دیدگاه های مختلف درباره جهان است که چشم اندازهای گسترده توصیفی را با پالایش های تحلیلی و ارزیابی های بنیادی به هم می پیوندد (دیدگاه هایی از افلاطون، آکویناس، و اسپینوزا تا دیویی، و وایتهد). صرف نظر از شایستگی ها و صلاحیت های فردی فیلسوفان، باید گفت که آنان، مهم ترین کوشش ها را برای تهیه دیدگاه های جامع درباره کل جهان صورت داده اند. بنابر این، فلسفه، دست کم به وجود آورنده يك کارگاه نظری مجهز به دستگاهی منطقی است که می تواند نظریات مربوط به رشته های مختلف را مورد پردازش^۳ قرار دهد؛ مثلاً در جریان این پردازش، می توان مفاهیم يك نظریه تربیتی را جدا نمود، ساختار این مفاهیم را مشخص ساخت، و پیش فرض های نظریه را تعیین کرد؛ به طوری که بشود عناصر واقعی را در پرتو علوم طبیعی، روان شناختی، و اجتماعی آزمود، و فروض ارزشی را متناسب با قلمرو و

1. Edl, Abraham. (1956). *What Should Be the Aims and Content of a Philosophy of Education?* In Christopher J. Lucas. *What is Philosophy of Education?* U.S.A. Macmillan. PP.140-147.

2. sensitive logical-critical methodology

3. processing

حساسیت مطلوبی تنظیم کرد. اکنون مسأله‌ای که باقی می‌ماند این است که مطابق با يك الگوی انتخابی، کل اجزا و عناصر بر روی هم چیده شوند. کارگاه فلسفی، الگوهای بسیاری دارد؛ برخی از این الگوها به صورت گرد گرفته و غبار آلود بر روی طاقچه‌ها قرار دارند و برخی دیگر، فعال و پر تلاش در کنار پنجره در معرض نمایش هستند. و آنچه انتخاب می‌شود، صرفاً جنبه‌ی تزینی ندارد، بلکه وضعیت يك نظریه‌ی تربیتی و میزان مقبولیت آن را هم مشخص می‌کند. اعم از این که سیاه، سفید، یا به هر رنگ دیگری باشد، مطابق راه و رسم مشخصی حرکت کند یا آن که میدان حرکتش وسیع باشد، مطابق با دستورهایی که از بیرون به او داده می‌شود عمل کند یا آن که چگونگی خودش را بر محیط تحمیل نماید.

همین جا باید اضافه کنم که در حال حاضر، دو نوع کارگاه از این دست وجود دارد. یکی از آن‌ها به وسیله‌ی فیلسوفانی به جریان می‌افتد که آگاهی چندان زیادی درباره‌ی شرایط محلی‌ای که محصولات در آن به کار می‌روند، ندارند. دیگری کارگاهی است که اصطلاحاً کارگاه خدماتی «خودت انجامش بده» نامیده می‌شود. در این کارگاه، هر وسیله‌ای که مفید و قابل استفاده باشد، در اختیار مربیان گذاشته می‌شود.

اکنون با بررسی دو نمونه از این کارگاه‌ها، رویکرد غیرمستقیمی خواهیم داشت به مسأله‌ی اهداف و محتوای يك فلسفه‌ی تربیتی. در این راستا باید دید که چگونه می‌توان يك پرسش به ظاهر علمی-فروض بنیادی درباره‌ی طبیعت انسانی که تحت تربیت قرار می‌گیرد- و يك پرسش به ظاهر هنجاری- بررسی اهداف تعلیم و تربیت- را مورد پردازش فلسفی قرار داد.

پردازش دیدگاه‌ها درباره‌ی طبیعت انسان

هنگامی که يك نظریه‌ی تربیتی به کارگاه فلسفی آورده می‌شود، یکی از اولین عناصری که باید روشن و مشخص گردد، موضع آن در قبال طبیعت انسان است. بدین ترتیب، طبیعت انسان، مشخص و دسته‌بندی می‌گردد. آیا کودک، به صورت بسته‌ای از سائق‌های ذاتی- که برای يك الگوی ثابت و معین از رشد و فعلیت‌یابی در نظر گرفته شده‌اند- تلقی می‌شود؟ این تلقی، احتمالاً نشان‌دهنده‌ی يك الگوی غایت‌شناختی^۱ است. آیا کودک، به عنوان يك ماده‌ی خام و خنثی نگریسته می‌شود که باید بر اساس طرحی معین، منقوش گردد (به دیگر سخن، يك موم نقش‌پذیر یا يك لوح

سفید که باید چیزهایی بر آن بنویسند؟ این نگرش، آشکارا بیانگر يك الگوی مکانیکی^۱ (یعنی، يك الگوی رفتار گرایانه یا لاک گرایانه) است. آیا كودك، به شكل يك بسته انرژی در نظر گرفته می شود که در زنجیره وضعیت های مسأله انگیز در جستجوی آزادی، رشد و خودیابی است؟ این نظر، همان الگوی شناخته شده پراگماتیستی^۲ است. آیا طبیعت كودك، به عنوان محصولی دائماً متعامل از تضادهای تاریخی جامعه، دیده می شود؟ این بینش، ما را به یاد الگوی دیالکتیکی^۳ می اندازد. می توان از الگوهای دیگری هم نام برد، مثل الگوهای پوزیتیویستی^۴، الگوهای اگزستانسیالیستی^۵، الگوهای ناتورالیستی^۶ و غیره، که البته در درون هر کدام از این الگوها نیز تفاوت های خاصی وجود دارد.

تشخیص مواضع يك نظریه تربیتی درباره طبیعت انسان، صرفاً با استفاده از اصطلاحات رایج در آن نظریه و یا از طریق آشنایی با نگرش های کلی آن حاصل نمی شود؛ زیرا يك اصطلاح ممکن است در الگوهای مختلف، معانی مختلفی داشته باشد، چنان که «رشد» یا «رشد نیروهای خلاق» از نظر فیلسوفانی مانند جان دیویی و مارتین بوبر، دارای معانی متفاوتی است. حتی يك نگرش کلی، مانند «آمادگی برای حفظ و نگهداری بهترین عناصر موجود در سنت» نیز می تواند اختلافات فکری و عملی بسیار گسترده ای را در پی داشته باشد. بنابر این، تشخیص الگوی بنیادی يك نظریه تربیتی در باب طبیعت انسان، مستلزم استنتاجی واقع بینانه درباره طرز کار آن نظریه در محیط های واقعی سازمانی و اجتماعی است.

پس اهمیت متصل کردن يك ساختار فعال تربیتی به يك الگوی فلسفی چیست؟ حقیقت این است که با اتصال فلسفی، نه می خواهیم يك نظریه تربیتی را عنوان آبرومندانه ببخشاییم، و نه در مقام تحقیر و سرزنش آن برآیین. این گونه انساب های سطحی و ساده انگارانه، هم گمراه کننده اند، هم خطر آفرین. اهمیت چنین کاری آن است که در تمامی الگوها، سنت فلسفی، مفاهیم زیربنایی را کشف و تحلیل کرده، مسائل بنیادی را مشخص نموده، انتقادات اساسی را مطرح ساخته، و پاسخ ها، یا حداقل، راه حل های گوناگون را عرضه داشته است. درك ویژگی فلسفی يك نظریه تربیتی، یعنی، آگاهی کامل تر درباره جنبه های بنیادی آن.

شاید این تصور به وجود آید که بررسی مفاهیم و برداشت های ضمنی مندرج در نظریه های

1. mechanistic model

3. dialectical model

5. existentialist models

2. pragmatist model

4. positivist models

6. naturalist models

تربیتی در باب طبیعت انسان، کاری دقیقاً علمی و مربوط به روان‌شناسی است؛ درست همان طور که پرسش از اندازه پنجره یا ارتفاع اتاقی متناسب با فضای منزل، پرسشی است که باید از طریق تحقیقات مشترک پزشکی-مهندسی پاسخ داده شود. این تصور، تا حدودی درست است. با این حال، حداقل در زمان ما این واقعیت وجود دارد که نظریه‌های مختلف روان‌شناسی، رویکردهای فلسفی مختلفی را در بر دارند که به نحو پیچیده‌ای با محتوای علمی آنها در آمیخته و معمولاً در مواقعی که تضاد و تقابل این نظریه‌ها مستلزم کاربرد امکانات تربیتی کاملاً متفاوتی است، این رویکردها آشکار می‌شوند. بدین ترتیب، اختلاف بین یک نظریه رفتار گرایانه-که بر شرطی‌سازی تأکید می‌ورزد-با یک نظریه گشتالت گرایانه-که بر بینش تأکید می‌ورزد-در حقیقت، اختلافی در مفهوم فلسفی ذهن، و نشانگر تأکیدات مختلفی در اجرای وظیفه تربیتی رشد عقلانی است. همین طور، مبارزه بین روان‌شناسی فرویدی و روان‌شناسی نو فرویدی-که متضمن پیاوردهای مختلفی درباره روش‌های مطلوب در کود کستان است-توجه ما را به نظریه‌هایی در مورد رابطه جنبه‌های فرهنگی و زیست‌شناختی در شکل دادن به شخصیت، و لذا به کل فلسفه انسان، جلب می‌کند.

من نمی‌گویم که فلسفه، پاسخ‌های قاطع و موثقی را برای پرسش مربوط به طبیعت انسان فراهم می‌آورد، ابداً چنین نیست. پاسخ به این پرسش، مستلزم مشارکت فعالانه فلسفه، علوم انسانی، و آموزش و پرورش-که فراهم آورنده تجربه مربوط به فرایندهای یاددهی و یادگیری است-می‌باشد. من فقط می‌خواهم بگویم که هم نظریه‌های تربیتی و هم نظریه‌های علمی درباره انسان، متضمن کاربرد تلویحی الگویی است که با یک دیدگاه کلی فلسفی ارتباط و پیوستگی دارد. از این رو، درک ارتباط نظریه مربوط به طبیعت انسان با یک دیدگاه کلی فلسفی، ساختار و مسائل این نظریه را به نحو عمیق‌تری روشن خواهد کرد. بنابراین، فلسفه هم از حیث مطالعات منظم و تاریخی خود درباره دیدگاه‌های مختلف، و هم از حیث معیارهایی که برای ارزیابی آنها عرضه می‌دارد، حاوی گنج‌هایی گرانبهاست که با استخراج آنها می‌توان قلمرو و روابط نظریه تربیتی را صریحاً در معرض تفکر نقادانه قرار داد.

پوداژش دیدگاه‌ها درباره اهداف تعلیم و تربیت

حال به بررسی اهداف تعلیم و تربیت می‌پردازیم. انتقادی که اغلب مطرح می‌شود این است که اهداف تعلیم و تربیت، توده آشفته و به هم ریخته‌ای هستند. نیز گفته می‌شود که اگر اهداف روشن و مشخص بودند، مربیان می‌توانستند ابزارهای مناسب را برای تحقیق آنها بیابند.

هر چند به شهادت انواع کتاب‌هایی که دربارهٔ روش‌های تربیتی وجود دارد، مریبان در فنون تربیتی و همچنین در نظریهٔ فنون دارای مهارت هستند، با این حال، برای پرداختن به اهداف به مهارت بیشتری نیاز دارند. بنابر این، نظریه‌های تربیتی را برای پردازش اهداف، به کارگاه فلسفی می‌فرستیم. آیا بحث دربارهٔ نظم و نظام و ارزش‌ها و هدف‌ها در قلمرو وظایف فیلسوف نیست؟

ابتدا فیلسوف، آه بسیار عمیقی می‌کشد. این حالت، قبلاً هم اتفاق افتاده است. هرگاه در جامعه، کارها گره می‌خورد و مردم به دانشمندان متخصص در رشته‌های مختلف روی می‌آورند، با این پاسخ مواجه می‌شوند: «ما به عینیات توجه داریم و قضاوت ارزشی نمی‌کنیم؛ شما اهداف را برای ما بیان کنید، ما هم بهترین ابزارها را به شما خواهیم داد». و وقتی مردم می‌پرسند که اهداف را در کجا باید جست، آن‌ها را به فیلسوف - که حافظ و نگهبان خداوند تلقی می‌شود - ارجاع می‌دهند (البته دو احتمال دیگر هم هست: یکی این که فرد به دین ارجاع شود که متولی ارزش‌های معنوی سنتی است، و دیگر این که به خودش ارجاع شود، با این فرض که آنچه وی می‌خواهد نزد خود اوست و این در یک جامعهٔ دموکراتیک صورت می‌گیرد. اما فرد معمولاً به فیلسوف مراجعه می‌کند، زیرا احساس می‌کند که مسائل خودش، ویژه و جدید هستند، در حالی که هدف‌های دینی، گسترده و باستانی‌اند. وی تصمیم‌گیری توسط خودش را به عنوان آخرین کاری که می‌تواند انجام دهد، تلقی می‌کند. او می‌تواند دربارهٔ مزهٔ ذرت سخن بگوید و قضاوت کند، اما نمی‌تواند دربارهٔ این که آیا ذرت «به راستی برایش خوب است یا خیر» به داوری بنشیند). این است که جامعه‌شناسان دولتی از فیلسوفان، تعیین اهداف زندگی روستایی را طلب می‌کنند و دانشمندان علوم سیاسی، تحلیل اصول ارزشی دموکراسی را. گاه فیلسوفان به این فکر افتاده‌اند که درست در کنار هر علمی که بازندگی انسان سرو کار دارد، یک بخش خدمات ارزشی تأسیس کنند! البته به موازات این سیاست‌ها، دوره‌های دانشگاهی نیز وجود دارد. اما باید علم روان‌شناسی را از این قاعده مستثنا کرد، زیرا یک روان‌شناس که مفهوم سلامت روانی را به کار می‌برد، بدون دریافت کمک‌های خارجی هم می‌تواند کار خود را انجام دهد و اگر به این نتیجه برسد که کودک خوشبخت، همان کودک سالم است، هدف خودش را کودک خوشبخت قرار خواهد داد، بدون این که دربارهٔ خوب بودن این هدف، ذره‌ای تردید و نگرانی داشته باشد. اما همه می‌دانند که این روان‌شناس، تحت پوشش مفهوم سلامتی، به قاچاق قضاوت‌های ارزشی پرداخته و چنین قضاوت‌هایی حتماً باید مورد پردازش فلسفی قرار گیرند!

این جاست که معمولاً فیلسوف در نقش یک مددکار ظاهر می‌شود. اما اگر وی به این کار

بیردازد، احتمالاً مفاهیم مختلفی از خوب بودن (از قبیل حمد و سپاس بیشتر خداوند، یا بیشترین خوشبختی برای بیشترین تعداد از انسان‌ها، یا هر چیزی که بیشتر در دسترس باشد) را عرضه خواهد کرد. از طرف دیگر، تردیدی وجود ندارد که او حتی به صورت محدود هم که شده، باید رهنمودهایی را درباره نحوه حمد و سپاس بیشتر خداوند یا چگونگی نیل به بیشترین خوشبختی عرضه نماید. این کار، دست کم، مستلزم اطلاع و آگاهی درباره شرایط اجرای توصیه‌ها و نیز پیش‌بینی اهداف واسطه‌ای و مسائل و مشقاتی است که بروز خواهد کرد. در غیر این صورت، شرایطی که به وجود می‌آید، بدان می‌ماند که هدف ماستیابی به سرعت باشد (با این فرض موجه که هر کسی از آن به وجد می‌آید)، اما از راه ساختن يك ماشين بسيار قدرتمند برای منطقه‌ای که فقط جاده‌های کوهستانی و پرسنگلاخ دارد.

بدین ترتیب، يك کار جدی و سودمند آغاز می‌شود، و آن بررسی اهدافی است که در نظریه تربیتی مطرح گردیده، و عمل به سوی آن‌ها جهت‌گیری نموده است. درست در همین نقطه است که باید لایه‌های یکی پس از دیگری کنار زده شوند و تأثیر و تأثر آن‌ها ردیابی گردد. اکنون با قدری تأمل می‌توان دریافت که چگونه اهداف نیرومندی در يك مقطع زمانی خاص، تغییرات و مقتضیات به وجود آمده در محیط اجتماعی را منعکس می‌کنند؛ مثلاً، وقتی جامعه دچار رکود می‌شود وزیر نفوذ «هوس‌ها و پیرایه‌های ساختگی» قرار می‌گیرد و توسعه و پیشرفت ضرورت می‌یابد، این هدف مطرح می‌گردد که مدارس باید در ریاضیات و علوم، تعداد بیشتری دانش‌آموز تربیت کنند. اگر ما فرمان این ضرورت اجتماعی که مدارس باید ابزار «سیاست ملی» باشند را ردیابی کنیم، به این نتیجه می‌رسیم که این ضرورت، متناسب با مقتضیات جنگ سرد است که احساس می‌شود تا چند نسل دیگر هم ادامه خواهد یافت. البته این فرمان، نه بر حسب معیارهای بیرونی، که بر حسب اهدافی است که از قبل جزء نظام آموزشی شده‌اند؛ از قبیل مقداری نگرش انتقادی مستقل، یا دیدن هر دو بُعد يك مسأله اجتماعی، و مانند آن. از طریق ردیابی می‌توان به ریشه بسیاری از اهداف تعلیم و تربیت پی برد؛ مثلاً، بار دیابی معلوم می‌شود که علت هدفی مثل دور از دسترس نگهداشتن کودکان، این است که والدین آن‌ها بتوانند خارج از منزل کار کنند؛ علت آموزش خواندن و نوشتن به کودکان، این است که در عصر حاضر بدون خواندن و نوشتن حتی نمی‌توان سربازی کرد یا کاری انجام داد؛ علت آموزش موضوعاتی مانند مسائل ایمنی به دانش‌آموزان دوره ابتدایی یا آموزش رانندگی به دانش‌آموزان دوره متوسطه، این است که نرخ حوادث و تصادفات کاهش یابد و مانند آن.

اکنون فرض کنید که لایه‌های مختلف از یکدیگر جدا شده، هدف‌های مهم و اساسی طبقه‌بندی گردیده، و تضادها مشخص شده‌اند. نکته مهمی که در این جا وجود دارد این است که تصمیم‌گیری درباره این که چه چیزهایی را باید بازسازی کرد، چه چیزهایی را باید حذف نمود و چگونه باید اجزا و عناصر باقیمانده را به یکدیگر پیوند داد، موجب طرح مهم‌ترین مسائل فلسفی - و در این مرحله، مسائل اخلاقی - می‌گردد. در این نقطه، هیچ فیلسوفی نیست که فاقد توصیه یا فاقد تصویری درباره انسان مطلوب باشد. اینجاست که فیلسوف، سنجیده‌ترین استنتاجات خود را درباره این که انسان‌ها به سوی کدام اهداف می‌توانند و باید حرکت کنند، برای هدایت عملکردهای خویش در راه تحقق این اهداف به چه روش‌هایی می‌توانند اتکا نمایند، چه موانعی وجود خواهد داشت، و آن‌ها چگونه باید بر این موانع فائق آیند، عرضه خواهد کرد. و چون الگوی اهداف تربیتی، منعکس‌کننده چنین تصویر بزرگی است - از حیث انتخاب و تلفیق هدف‌ها، ایجاد روش‌ها، تنظیم روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، و روابط متقابل مدرسه و جامعه - پس هیچ نظریه تربیتی نمی‌تواند از انتخابات و تعهدات بنیادین فلسفی شانه خالی کند.

بنابراین، ممکن است تصویری از انسان مطلوب بر اساس یک نوع شخصیت آرمانی (مثلاً، انسانی مؤمن و فرمانبردار یا جنگجو و خودستا) ترسیم گردیده، جایگزین هر چیز دیگری شود. تصویری که بر اساس یک هدف مسلط اجتماعی - مثل موفقیت شخصی - ترسیم می‌شود، به سوی نوعی حرفه‌گرایی، تمایل خواهد داشت. این تصویر، تجمل‌گرایی را تشویق و تفکر خلاق را محدود خواهد نمود. تصویری که بر نخبگان فکری حاکم تأکید می‌ورزد، به طرف یک نظام آموزشی محدود و برگزیده گرایش دارد و توده‌های وسیع دانش‌آموزان را در حصار یک نوع تربیت عملی، تنگ، فشرده، و عجولانه قرار می‌دهد. این گونه تصاویر، یک موضوع پیچیده را بیش از حد ساده می‌کنند و به تأثیر متقابل نیروهای اجتماعی در دنیای امروز توجهی ندارند. آنچه در اینجا مطمح نظر ماست، نقشی است که مفهوم فلسفی انسان مطلوب می‌تواند در تلفیق و هدایت اهداف تربیتی ایفا کند. اگر من بتوانم دیدگاه خود را درباره نظریه اخلاقی مشخص نموده، جنبه‌های تربیتی آن و یا حداقل پرسش‌هایی را که درباره اهداف تعلیم و تربیت مطرح می‌سازد بیان نمایم، مطلب فوق‌الذکر روشن خواهد شد.

به اعتقاد من در نظریه اخلاقی، امکان ایجاد و تحکیم یک مبنای ارزش‌یابانه^۱، به منظور ارزیابی

کلی اخلاقیات، اعمال، سازمان‌ها، و دیدگاه‌های اجتماعی وجود دارد (۱). مبنای ارزیابانه را نباید با یک فهرست کامل از چیزهای خوب - که به صورت مکانیکی و بر اساس یک راه حل ذاتی برای هر نوع سؤال به مورد اجرا در می آید - خلط کرد. این مبنا، در حقیقت، شالوده‌ای برای قضاوت انتقادی و همچنین، چارچوب انسانی مشترکی است که نمایانگر تصمیمات مهم سیاسی است. این تصمیمات، تحت حمایت یک ساختار به هم پیوسته از دانش و کوشش انسانی قرار دارند. مبنای ارزیابانه را نباید با ارزش‌های بنیادی حاکم بر یک فرهنگ معین نیز یکسان پنداشت. این مبنادر واقع، مرادف با آن گونه استنتاجات ارزشی است که حاکی از وجود کامل‌ترین دانش در باب آرزوها و شرایط انسانی است. کسب چنین دانشی، مستلزم کوشش فزاینده علوم انسانی است. به موازات رشد و تغییر دانش ما، مبنای ارزیابانه نیز تصفیه و اصلاح می گردد. همچنین، وقتی مسائل انسانی، شکل‌های تاریخی جدیدی به خود می گیرند و آرزوهای بشری، جهت گیری‌های تازه‌ای پیدا می کنند، مبنای ارزیابانه نیز منطقاً بازسازی می شود. مبنای ارزیابانه، راهنمای خلاقیتی است که در ارزیابی‌های بشری وجود دارد، نه جانشین آن. این مبنا از مؤلفه‌های زیر تشکیل می شود: نیازهای جهانی، آرزوهای پایدار و هدف‌های اصلی بشریت، شرایط بنیادی لازم برای ابراز وجود و پیشرفت انسان‌ها، و عوامل احتمالاً مهم و خطیری که فرد در یک زمان معین باید با آن‌ها مواجه گردد. بنابراین، نظریه هدف‌های آموزشی باید با پرسش‌های برخاسته از همه این مؤلفه‌ها مواجه گردد. در زیر، هر کدام از این مؤلفه‌ها را در اوضاع و احوال کنونی به طور مختصر بررسی می کنیم.

نیازهای جهانی

درباره نیازهای جهانی، باید به تغییرات حاصله در نظریه تربیتی اشاره کرد که در اثر کشف روان‌شناسانه نیاز به حرارت، محبت و تعلق، در مقابل فرض وجود پرخاشگری ذاتی (که باید از راه برقراری انضباط شدید، تحت کنترل در آید) به وجود آمده است. در نگرش تربیتی، در سازماندهی موقعیت آموزشی و کلاس، محتوای آموزش، و یا حتی در رابطه معلم و مدیر، چه تغییراتی صورت پذیرفته و چه تغییراتی باید صورت گیرد؟

آرزوهای پایدار و هدف‌های اصلی بشریت

هنگامی که از میان این هدف‌ها یک هدف مورد قبول واقع شود، آیا نظام آموزشی می تواند از کمک به انسان‌ها در راه تحقق این هدف، امتناع ورزد؟ یا دست کم از سنجش توانایی و قابلیت خود

در زمینه کمک به موفقیت آن‌ها اجتناب نماید؟ برای نمونه، اهدافی مانند علاقه به دانش نظامدار، عشق به زیبایی، و میل به داشتن یک خانه را در نظر بگیرید. تعلیم و تربیت در ارتباط با این هدف‌ها چه می‌تواند بکند و چه باید بکند؟ آیا تا آن‌جا که ممکن است فقط باید مانند ابزاری سودمند عمل کند، یا این که نحوه تحقق آن‌ها را به انسان‌ها بنماید؟ آیا دست کم، مسئولیت بنیادی بیدار کردن ذهن جستجوگر انسان‌ها بر عهده تعلیم و تربیت نیست؟ البته رشته‌هایی مانند هنر، که می‌توانند لذت بردن از زندگی را تعدیل نمایند، نیز چنین مسئولیت‌هایی دارند. همین‌طور، در جوامعی که ماهیت و وظایف خانه و خانواده، دستخوش تغییرات اساسی گردیده، نیز تقبل چنین مسئولیتی اجتناب‌ناپذیر است. بعد از پذیرش هدف‌های اخلاقی، باید درباره سؤالات فوق‌الذکر تصمیم گرفت. این کار، مستلزم بررسی دقیق کارهایی است که مدرسه در مقایسه با دیگر سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی می‌تواند انجام دهد. آنچه در این مرحله، ضرورت دارد ارزیابی دقیق و تفصیلی است نه پذیرش یارد محض. بدین ترتیب، اگر صرف انتقال دانش مربوط به مشاغل اجتماعی سودمند، کافی نیست، پس مفهوم دانش نظامدار (در برابر فنون حل مسئله) در کدام یک از سطوح آموزشی باید ارائه شود؟ اگر هنر را یک درس تجملی و غیر ضروری نمی‌دانیم، آیا پرورش حس قدردانی یا میل به خلافت کافی است؟ در این صورت، آیا مدرسه نباید مسئولیت کشف و پرورش استعدادهای هنری را بر عهده گیرد (درست همان‌طور که دانشمندان بر کشف و پرورش استعداد ریاضی و علمی اصرار می‌ورزند)؟ در همه این موارد، تعیین و تثبیت یک آرزو یا هدف اساسی، مسئولیت‌هایی را تحمیل می‌کند، پرسش‌هایی را مطرح می‌سازد، و معیارهایی را برای قضاوت عرضه می‌دارد.

شرایط بنیادی لازم

در این مورد، پذیرش آشکار فن‌شناسی صنعتی^۱ در دنیای کنونی را در نظر بگیرید. این امر، نه تنها نیاز به آموزش‌های نظری و فنی متناظر، که همچنین، نیاز به کسب نگرش‌هایی درباره دقت، احتیاط، وقت‌شناس، ذهنیت تجربی، و درک نظم علی- که جملگی متناسب با آن فن‌شناسی هستند- را فرا روی ما قرار می‌دهد. اما آیا در این شرایط، مدرسه نباید فرایندهای فن‌شناختی و مقتضیات آن‌ها را از سازمان فرهنگی و حرفه‌ای، به روشنی تفکیک نماید؟

دموکراسی را در نظر بگیرید که یکی از شرایط بنیادی و لازم سازمان اجتماعی در دنیای کنونی، و هموارکننده راه مشارکت سیاسی توده مردم است. آیا وظیفه انتقال مفهوم صحیح دموکراسی که متضمن برابری، رفع تبعیض، و حفظ حرمت انسان‌هاست، برعهده تعلیم و تربیت نیست؟

عوامل مهم در یک زمان معین

در این مورد، صلح پایدار را در نظر بگیرید که مسأله اساسی زمان ما است. آیا مدرسه، موظف نیست که با بررسی محتوا، روش‌ها، و نگرش‌های خود، نقش مستقیم یا غیرمستقیم خویش را در تحقق آرمان صلح پایدار بسنجد؟ اگر تحقق صلح، مستلزم پرورش ذهنیت جهانی است، آیا مدرسه نباید درباره آموزش‌های ملی بسیار باریک بینانه‌اش تأمل نماید؟ آیا آموزش‌های انسان‌شناختی، به درک تفاوت‌های فرهنگی کمک می‌کند؟ آیا در درس تاریخ ملل دیگر، آرزوهای مردم و اشتباهات دولت‌ها تبیین می‌گردد؟ آیا آموزش زبان، ابزاری برای زندگانی تلقی می‌شود یا آشنایی محض با یک زبان خارجی؟

منظور من این نیست که می‌توان یک فهرست مشروح و مفصل از هدف‌های تربیتی تهیه کرد، چرا که هر کدام از این هدف‌ها موجب طرح مسائل فراوانی درباره محتوا و ارتباط آن با اهداف می‌گردد. اما من اعتقاد راسخ دارم که در امر بررسی و تحقیق درباره هدف‌ها هیچ چیزی نیرومندتر یا برانگیزنده‌تر از یک اصل فلسفی یا یک هدف کلی و گسترده نیست. بدین ترتیب، موانع سنتی کاهش می‌یابد، عمیق‌ترین زوایا در دسترس قرار می‌گیرد، محتوای برنامه‌های درسی و عملکردهای سازمانی با یکدیگر مرتبط می‌شود، و مقصود واحدی که در خود پژوهشگری وجود دارد، ادراک می‌گردد.

اهداف و محتوای یک فلسفه تربیتی

اهداف و محتوای یک فلسفه تربیتی چه باید باشد؟ این سؤال را نمی‌توان به سادگی پاسخ گفت. از کارگاه فلسفی هم، تصویر موقت و مسلمی درباره طبیعت انسان باز نمی‌گردد، چنان‌که نظریه تربیتی نیز با مجموعه آراسته و مرتبی از اهداف تربیتی، از این کارگاه بیرون نمی‌آید.

یک دلیل برای عدم امکان توصیف قطعی فلسفه تعلیم و تربیت، این است که نمی‌توان فلسفه را به طور قطعی توصیف کرد. از آن جا که فلسفه ورزشی، یک عمل آگاهانه بسیار خالص است؛ از آن جا که ماهیت آگاهی و رابطه آن با واقعیت، بخشی از محتوای فلسفه، را تشکیل

می‌دهد؛ و نیز از آن جا که پاسخ به سؤال از چیستی فلسفه، تا حدی به نتایج گوناگون فلسفی می‌انجامد، فیلسوفان دربارهٔ ماهیت و وظایف فلسفه به راه‌های گوناگون رفته‌اند. این وضعیت، لزوماً بد نیست؛ بلکه بدین معناست که در ارتباط با سطوح و ابعاد مهم زندگی انسان و محیط جهانی آن، فرضیه‌های مختلفی برای کشف کردن وجود دارد.

دلیل دیگر برای عدم امکان توصیف قطعی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، این است که تاکنون رابطهٔ فیلسوفان و مربیان مبتنی بر دادن و ستاندن بوده است و این رابطه می‌بایست وسیع‌تر گردد. البته در بلندمدت، چندان اهمیتی ندارد که فیلسوفان مربی بشوند، یا مربیان فیلسوف، یا هر دو گروه از روش‌های خلاقیت متقابل استفاده کنند. برای آن که دروس اصلی رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در سطح دانشگاه‌ها مشترکاً به وسیلهٔ اساتید فلسفه و اساتید تعلیم و تربیت ارائه شود، می‌توان از کمک‌های مالی مؤسسات خیریه نیز بهره‌مند شد.

حتی اگر در حال حاضر، فهرستی از اهداف و محتوای رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دست نباشد، باز هم این رشته دارای اهمیت است؛ زیرا همان گونه که وایتهد نیز خاطر نشان کرده است، مادر عصری زندگی می‌کنیم که تغییرات به سرعت اتفاق می‌افتند. این است که به نظر من، نه قواعد عمل ما را کفایت می‌کند و نه حتی روش‌ها. ما باید به دیدگاه‌های بنیادین، یعنی، به فلسفه بازگردیم. و چون فلسفه، مجموعه‌ای از حقایق مسلم را در اختیار ندارد تا به تعلیم و تربیت عرضه کند، نظریهٔ تربیتی نیاز مبرمی به درک تخیلی - نظری شقوق مختلف، درک همه جانبه و یکپارچهٔ ارتباط وسیع با کل زندگی و فرهنگ، و نیز درک انتقادی مسئولیت خویش در بررسی پیش‌فرض‌ها و آزمودن هدف‌ها (که سنت فلسفی نیز آن‌ها را انجام داده و تصریح کرده است) دارد.

پی‌نوشت

1. Cf. my Ethical Judgment: *The Use of Science in Ethics* (Glencoe, Illinois: Free Press. 1955) esp. PP. 297 f.

فصل هشتم

روابط فلسفه و تعلیم و تربیت^۱

سوزان ك. لانجر

فلسفه، عبارت است از ایجاد معانی منسجم در کل قلمرو تفکر. البته قلمرو تفکر، بسته به حدود دانش واقعی مردم و دامنه اندیشه‌های آنان، تفاوت خواهد داشت. اگر قلمرو مزبور، جنبه واقعی داشته باشد، هسته مرکزی آن، تفکر اقتصادی و عملی خواهد بود، و با تشکیل گزاره‌های فرضی و تأیید و تلفیق فزاینده آن‌ها در قالب نظامی از واقعیت‌ها «علم» به وجود خواهد آمد. از طرف دیگر، ممکن است در زمان‌ها و مکان‌های خاصی، تفکر مردم بر محور ارزش‌های فردی و اجتماعی تمرکز یابد. در این حال، هسته مرکزی این ارزش‌ها را تفکر اخلاقی تشکیل می‌دهد و پس از واریسی دقیق، در قالب اصول الاهیات ظاهر می‌گردد.

ایجاد معانی منسجم، فرایند ساده‌ای نیست که بتوان با تجویز روش مشخصی، همچون روش تحلیل منطقی و انتخاب مقدمات صحیح قیاس، نظامی برپا کرد که هم قیاسمندانه دنبال شود و هم اجرای آن سازگار و مناسب باشد. تحلیل، چون یک قاعده، فقط ناسازگاری حیرت‌انگیز اندیشه‌هایی که عملاً در یک نظریه کوتاه مدت پذیرفته شده‌اند، و همچنین، عدم تناسب شگفت‌آور مقدمه‌هایی که در یک قیاس چیده شده‌اند را آشکار می‌سازد. در واقع، هیچ مقدمه‌ای وجود ندارد

1. Langer, K.S. Langer. (1956). *On the Relations Between Philosophy and Education*. In Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education*. U.S.A: Macmillan. PP. 153 - 156.

که بتوان آن را صرفاً به وسیله تحلیل یا گزینش از عرف عمومی^۱ خارج کرد. تحلیل اندیشه‌هایی که در عرف عمومی وجود دارد، فقط گام اول محسوب می‌شود. اما گذشته از این، فلسفه، یعنی، پی‌ریزی منطقی مفاهیم اساسی و انتخاب معانی مناسب برای واژه‌ها.

به همین دلیل، يك متفکر فلسفی باید حوزه عمل خود را بشناسد. هیچ ساختاری در فلسفه، آخرین ساختار نیست و تنها می‌توان آن را کافی شمرد. نشانه کفایت يك ساختار فلسفی این است که بتوان مفاهیم آن را در جهت تبیین مسائل بسیار جزئی و ظریف، بسط و گسترش داد. فلسفه‌ای که در خلأ فراخوانده شود، عرضه‌کننده مفاهیم اساسی نیست؛ چنین فلسفه‌ای فقط امکان ترجمه پرسش‌ها و پاسخ‌های مطرح شده در زمان گذشته را به زبانی تازه تر و ارضاکنده تر فراهم می‌آورد. تمام کوشش‌های بسیار زیادی که در جهت علمی کردن روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و تعلیم و تربیت صورت گرفته، چیزی فراتر از ترجمه این‌ها به زبان «ایسم» (امپرسیسیسم، پراگماتیسم و غیره) نبوده است. يك «ایسم»، بر يك نگرش و در نهایت بر مجموعه‌ای از قرار دادها دلالت دارد؛ اما آنچه باید در ذیل این قرار دادها بیان بشود، اگر نگویم در هیأت واژه‌های استعاره‌ای نادقیق، دست کم، در قالب چیزهایی که قبلاً در عرف عمومی بیان گردیده، باقی خواهد ماند.

دانشمندان، بسی بیش از آنچه خودشان خبر دارند، کار فلسفی می‌کنند. اگر علمی به سرعت رشد کند، حقایقش به خطوطی روشن مبدل می‌گردد، مسائلیش تکثیر می‌یابد، و در همه جهات گسترش پیدا می‌کند. در این حال، مفاهیم این علم به مفاهیمی سازگار و مناسب تبدیل می‌شوند، و دست کم در همین نقطه، می‌توان گفت يك کار فلسفی انجام شده است. اما چنین چیزی در حوزه کار دانشمندان محصور نمی‌ماند و ممکن است حوزه‌های دیگر را هم زیر پوشش بگیرد. توسعه نظام‌های مفهومی^۲ از راه تنظیم هر چه انتزاعی‌تر آن‌ها- تاهنگامی که با قلمروهای فکری کاملاً متفاوت، تناسب یابند و برای عرضه ساختارهای جدید به این قلمروها از انعطاف لازم برخوردار گردند- اختصاص به دانشمندان ندارد، بلکه در حوزه فعالیت فیلسوفان حرفه‌ای نیز هست. این کار اندیشمندان و مقایسه‌گرانه، نه بر حسب اتفاق، که به نحو بنیادی جنبه فلسفی دارد. چنین کاری، ممکن است موجب روشنگری سایر علوم، هنرها، اخلاقیات، و ادیان بشود، به متافیزیک منتهی گردد، و آن‌گاه، گزاره‌های متافیزیکی جدید را در حوزه کار خود مورد استفاده

قرار دهد.^۱

يك اندیشه فلسفی، همچون سنگی است که به آب انداخته می شود: اگر سنگ، بزرگ باشد، تأثیر آن به شکل امواجی حلقه ای شکل در کل آن محدوده ظاهر می گردد تا آن زمان که محو و ناپدید شود. مرکز انتشار امواج فلسفی، مسأله ای خاص یا مجموعه ای از مسائل است که فرد می کوشد آن ها را روشن سازد، دوباره سازمان دهد، و یا حتی پرسش های کاملاً تازه ای را جایگزین آن ها سازد. در نتیجه، نه هیچ موضوعی برای فلسفه، نامناسب است و نه هیچ نقطه شروعی، برترین نقطه. همه فلاسفه بزرگ، کار خود را با علاقه به موضوع خاصی شروع کرده، به کمک آن توانسته اند اندیشه های نیرومندی را بیافرینند که فراتر از مسائل اولیه بوده است. بزرگترین اندیشه ارسطو، همان است که امروزه فلسفه علم، و به طور دقیق تر، فلسفه زیست شناسی نامیده می شود. غایت شناسی^۲ وی، دیدگاه او درباره ماده و صورت، و نظریه اش در مورد ذهن، همگی حکایت از توجه او به حیات، رشد، باروری، و بقای انواع دارد. اندیشه افلاطون نیز، مطابق نظر پروفیسور برودی^۳، نقطه آغاز فلسفه تعلیم و تربیت است. در نهایت، هم افلاطون و هم ارسطو، بیش تر مسائل عقلانی ای را که در عرصه دین، علم، هنر، و حیات سیاسی یونان آفریده شد، درک کرده اند. این سؤال که محتوای فلسفه تعلیم و تربیت چه باید باشد، قابل پاسخگویی نیست. سقراط

۱. من با نظر دکتر پرایس درباره ماهیت متافیزیک موافق نیستم.

[“Is a Philosophy of Education Necessary?” The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 622 - 633].

و اینتهد، يك گزاره متافیزیک را این چنین تعریف می کند: «کلی ترین گزاره ای که می توانیم درباره واقعیت، بسازیم». این کلیت و تعمیم، ناواقعیت را تحت پوشش قرار نمی دهد، حتی اگر - چنان که پروفیسور دی. ام. مک کینون هم می گوید - واقعیت (و احتمالاً شأن بیش تر) موجوداتی که فراتر از قلمرو تجربه محسوس قرار دارند را هم مورد توجه قرار داده باشد. «شأن بیش تر»، عاملی بی مورد است که از ناحیه دین به فلسفه نسبت داده می شود، اما در عین حال، همین عامل است که کاربرد صحیح «متافیزیک» را به کاربرد دیگری متصل می کند که دکتر مک کینون آن را این گونه توصیف می کند: «مراجعه به انواع خاصی از تفکر، که فیلسوفان (که شامل تجربه گرایان نیز هستند) وقتی درباره ماهیت اکتشافاتی که صورت داده اند، دچار بدفهمی می شوند، برایش آمادگی دارند».

[“What is a metaphysical statement?” Proceedings of the Aristotelian Society, N.S. XLI (1940 - 1941), I - 26. See P.14].

کاربردواژه مهمی همچون «متافیزیک» آن هم فقط برای نشان دادن يك نقطه ضعف عقلانی، به طور قطع کار حرفه ای درستی نیست.

2. teleology

3. “How Philosophical can philosophy of Education Be?” The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 612 - 622.

کار خود را با این پرسش فلسفی دربارهٔ تعلیم و تربیت آغاز کرد که: آموزش چیست؟ پاسخ وی - که البته به صورت روشن بیان نمی‌شود، بلکه مبتنی بر ژرف‌اندیشی است - این است که آموزش، یعنی استخراج دانش نهفته در روان یادگیرنده، و کمک به زایش بینش‌های خود او. البته فهم بهتر این نظریه، مستلزم تبیین بیشتر کل دیدگاه افلاطون دربارهٔ روان و ارتباط آن با حقایق باطنی است. پس محتوای فلسفهٔ تربیتی سقراط چیست؟ پایان این حوزهٔ مهم و اساسی کجاست؟ و حوزهٔ وسیع‌تر متافیزیک در چه نقطه‌ای جایگزین آن می‌شود؟ این حوزهٔ متافیزیکی (که اندیشه‌های نظری در باب واقعیت نیز بدان تعلق دارد) در چه مرحله‌ای جای خود را به حوزهٔ وسیع‌تر فلسفهٔ ارزش (که حاوی مفاهیم نهایی در باب خیر، خداوند، معیارهای زیبایی، زندگانی، و حقیقت است) می‌دهد؟

اجازه دهید تا سؤالات عملی‌تری را مطرح کنیم: ابهام، پوچی، و ناسازگاری که شاخص گفت‌وگوی ما در قلمرو تعلیم و تربیت امروزی است (چنان که در مقالات پروفیسور برودی و پروفیسور پرایس تعریف گردیده است)، چه عللی دارد؟ مراد ما از تعلیم و تربیت چیست؟ پاسخ‌ها ممکن است طولانی و پیچیده باشد؛ اما به مجردی که مراد خویش را از تعلیم و تربیت به طور دقیق بیان نمودیم، باید دربارهٔ مسائلی که پروفیسور برودی مطرح ساخته است (مثل این سؤال که: «آیا دین را باید در مدارس یاد داد؟») به داور بنشینیم. احتمالاً بدون اشاره به اهداف تعلیم و تربیت، نمی‌توان تعریفی از آن ارائه داد؛ و چنان که پروفیسور پرایس نیز می‌گوید، میان «بزرگداشت خداوند» و «بحث و مذاکره در باب یک زندگی کاملاً دنیوی» به عنوان دو هدف نهایی تعلیم و تربیت، تفاوتی بزرگ در کار است.

بدین ترتیب، تعیین اهداف تعلیم و تربیت، احتمالاً فوری‌ترین مسألهٔ فلسفی در کل قلمرو تعلیم و تربیت امروزی است؛ و چنین کاری را تنها از طریق طرح پرسش‌های وسیع دربارهٔ اهداف جوامع انسانی، ارزش‌های نهایی تثبیت‌کنندهٔ این اهداف، و آرمان‌های بنیادین در زندگانی فردی و اجتماعی می‌توان انجام داد. اگر این کار به طور جدی دنبال شود، ممکن است به تعاریف کاملاً تازه‌ای دربارهٔ «جامعه»، «زندگانی»، «فرد»، «هدف»، «عمل» و مانند آن - به تعدادی غیرقابل پیش‌بینی و احتمالاً به شیوه‌هایی شگفت‌آور - بینجامد. این کار تازمانی ادامه خواهد یافت که یک جهان‌بینی کاملاً جدید در این عصر بحرانی انتقال به دنیای نوین و غیرقابل پیش‌بینی تلون گردد. پس کاملاً روشن است که این شاخه از مطالعهٔ فلسفی - یعنی، تحلیل اندیشه‌های تربیتی - به هیچ وجه شاخه‌ای از رشتهٔ بزرگ‌تر نیست، بلکه منبعی است که سرآغاز آن را مسائل واقعی تشکیل می‌دهد. به دیگر سخن، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، همانا فلسفه است.

فصل نهم

مسائلی در فلسفه تعلیم و تربیت^۱

جیمز ک. فیلمن

پاسخ به این سؤال که در رشته فلسفه، چه مسائلی وجود دارد، کار دشواری است، چنان که در تعلیم و تربیت نیز وضع به همین منوال است؛ و چون پرسش خود را بر محور فلسفه تعلیم و تربیت متمرکز سازیم، شرایط پیچیده تر می شود. آنچه گفته شد نیاز به توضیح دارد.

مروری بر تاریخ فلسفه، دست کم این حقیقت را نشان می دهد که مسائل فلسفه و نیز شیوه های حل آن ها در زمان های مختلف، دستخوش تغییر گردیده است. مسائلی که حل شده، نادر و انگشت شمار بوده و آنچه باقی مانده نیز جای خود را به مسائل دیگر سپرده است. هم اکنون نیز علی رغم کوشش های عجولانه ای که برای رهایی از این وضع به ظاهر نومید کننده صورت می گیرد، شرایط به هیچ رو عوض نشده است. پیدا کردن يك گزاره که همه فیلسوفان معاصر درباره آن به صراحت اظهار موافقت کنند، کاری دشوار و بلکه غیر ممکن است. در چنین شرایطی، منصفانه خواهد بود اگر سؤال شود: پس چرا فلسفه باید ادامه پیدا کند؟ پاسخ هایی که به این سؤال داده می شود نیز قابل تقسیم بندی است. عده ای خواهند گفت: آری، واقعاً چرا؟! و عده ای دیگر خواهند گفت: گو این که فیلسوفان در پیدا کردن پاسخ های نهایی، موفقیتی کسب

1. Feibleman, James K. (1956). *Some Problems in the Philosophy of Education*. In Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education?* U.S.A: Macmillan. PP. 156-160

نکرده‌اند، اما طرح‌هایی را هم عرضه داشته‌اند؛ و هر چند آنان از لحاظ حرفه‌ای، پاسخ‌های یکدیگر را چون کارهایی بی‌نتیجه تلقی نموده‌اند، اما دیگر سازمان‌ها همین کارهای بی‌نتیجه را محکم نگاه داشته، آن‌ها را تا حد اندیشه‌های جزم‌گرایانه و تغییرناپذیر ارتقا بخشیده‌اند. برای مثال، کلیسای کاتولیک روم، فلسفهٔ توماس آکویناس را به عنوان فلسفهٔ رسمی کلیسا پذیرفت، در حالی که شوروی [سابق]، فلسفهٔ مارکس و انگلس را فلسفهٔ رسمی کشور اعلام کرد. بنابراین، می‌توان گفت که کوشش‌های فیلسوفان، کاملاً مورد بی‌توجهی قرار نگرفته و کوشش‌های برخی از آنان، گاه بیش از خودشان رضایت‌بخش بوده است؛ زیرا در حالی که هر فیلسوف برجسته، پاسخی دارد، اما پاسخ‌نهایی در اختیار هیچ فیلسوفی نیست و دست کم هیچ فیلسوفی نمی‌تواند پاسخی را عرضه کند که جوابگوی پرسش‌های دائمی دربارهٔ تمام ابعاد و جوانب باشد.

در قلمرو تعلیم و تربیت نیز وضع، بهتر از فلسفه نیست. همواره به نظر می‌رسد که رشته‌های تجربی، واقع‌بینانه‌تر از رشته‌های دیگر هستند، زیرا در این رشته‌ها کارهایی انجام می‌شود. اما چون آنچه انجام می‌شود نیز - مطابق با نظریه‌ای دربارهٔ آنچه باید انجام شود - در زمان‌های مختلف دستخوش تغییر می‌گردد، نباید این مطلب را جدی گرفت. چه چیزی را یاد می‌دهیم و چرا؟ چه چیزی را باید یاد بدهیم و چگونه؟ آیا باید دانش تعلیمی^۱ (نظریه‌ها و واقعیت‌های مورد توافق) را یاد داد یا اندک بودن دانستنی‌ها و «نحوه» کسب مقدار بیشتری از دانش موقتی خود را؟ در هر حال، کسانی که بعد از ما می‌آیند، به احتمال قوی آنچه را که خود بهتر و مرجح‌تر یافته‌اند جایگزین آنچه ما یاد می‌دهیم خواهند کرد. «بهتر» برای چه، برای که، و به چه طریق، نیز سؤالاتی هستند که باید بر اساس معیارهایی که هنوز پیدا نشده‌اند، دربارهٔ آن‌ها تصمیم گرفت.

وقتی دورشتهٔ فلسفه و تعلیم و تربیت را کنار هم می‌گذاریم، فلسفهٔ تعلیم و تربیت به وجود می‌آید. وضعیتی که در فلسفه و همچنین در تعلیم و تربیت وجود داشت، آشفته و درهم و برهم بود، اما وضعیتی که در فلسفهٔ تعلیم و تربیت وجود دارد، بسیار سخت و نومیدکننده است. از آن‌جا که فلسفه، به ضرورت، جنبهٔ آغازین دارد، ما نیز بررسی خود را از یک وضعیت آغازین شروع می‌کنیم و سپس به سمت یک دیدگاه مترقی پیش خواهیم رفت. صرف نظر از این که

محتوای تعلیم و تربیت تا چه اندازه جنبهٔ آغازین دارد، بدون شك ارائه آن کار پیچیده‌ای است؛ اما اینک پیچیدگی دیگری در کار است و آن، تفسیر يك وضعیت پیچیده بر اساس يك دیدگاه آغازین است و نتیجهٔ آن، به وجود آمدن ساختارهایی است که به صورت انفرادی و جداگانه برانگیخته می‌شوند. علت دفاع از جزم‌اندیشی متافیزیکی و همچنین دفاع از کنجکاوی رایج و ریشه‌دار، متافیزیکی بودن اولی و متافیزیکی نبودن دومی است. هم اکنون ما شاهد این واقعیت هستیم که جز پایداری و ثبات در مدافعات يك جانبه، هیچ گونه تلاشی برای بررسی و ارزیابی يك رشته پژوهشی صورت نمی‌گیرد و این البته خسته کننده و ملال آور است. در نهایت، همهٔ مطلق‌گرایان^۱ از دستگاه‌های تفتیش عقاید جانبداری نموده، جز آنچه خود جایز می‌دانند، چیز دیگری را روا نخواهند شمرد.

تازمانی که موقعیت‌های فشار آور و نامعقول در کار است، کارهای تکانشی و ضربتی نیز لازم است؛ حتی اگر دربارهٔ این گونه کارها شك و تردید بسیار وجود داشته باشد، می‌توان موقعیت‌های زندگی را با استعجال^۲، باریک‌اندیشی، و ظرافتی بیش از آنچه معمولاً تصور می‌شود، تحت کنترل در آورد. احتمالاً برای برخورد با موقعیت‌های سرسخت اما غیر مثبت، عقایدی که کامل نیست، ضرورت دارد؛ و اگر ما در همهٔ موارد، طالب نتایجی نباشیم که از لحاظ بد بودن، همانند گام‌هایی باشند که در راه حقیقت طلب می‌کنیم، در این صورت، عقاید غیر کامل برای دستیابی به چیزهایی که درست هستند، وافی به مقصود خواهند بود. در قلمرو نظری، صراحت سنجیده و عامدانه وجود ندارد. گاه انسان، دربارهٔ پوچ نبودن این قلمرو دچار تردید و سردرگمی می‌شود، زیرا به عینه می‌بیند کسانی که باید در کار کشف آن باشند، بر سر تصاحب آن با یکدیگر به جنگ و جدال مشغول اند. آنان به جای بررسی و تحقیق دربارهٔ کل قلمروی که چون ملک طلق خویش بر آن علامتگذاری کرده‌اند، در پی گسترش مرزهای مالکیت خود هستند. در این شرایط، آیا بهتر نیست قبل از تعیین بهترین وضعیت، به این سؤال بپردازیم که کدام وضعیت را می‌شناسیم؟ بدین ترتیب، بررسی وضعیت‌ها بر گزینش اولویت‌ها تقدم دارد.

پس باید از فیلسوفان بخواهیم که به ما بگویند چه فلسفه‌هایی وجود دارد و - حتی المقدور بگویند - چه فلسفه‌هایی می‌تواند وجود داشته باشد؛ زیرا هنوز وضعیتی استقرار نیافته و جانبی اتخاذ نشده است. بعد باید از مربیان بخواهیم که مشخص کنند در زمینهٔ تدریس، چه روش‌هایی

وجود دارد و چه روش‌هایی می‌تواند وجود داشته باشد؛ آموزش و پرورش، کدام محتویات را در دست دارد و کدام محتویات را می‌تواند به دست آورد. در پایان باید از گروه ویژه‌ای که همانا فیلسوفان تعلیم و تربیت هستند بخواهیم که به تهیهٔ يك نظریهٔ وحدت‌بخش بپردازند؛ زیرا از يك طرف، این کار چندان پیچیده است که احتیاج به راهنمایی منطقی برای کنار هم نهادن نظریه‌های فلسفی و اعمال تربیتی پیشنهادی دارد، و از طرف دیگر، نظریهٔ وحدت‌نظریه و عمل، در واقع يك نظریه است و نه يك عمل، و چون همهٔ اعمال سنجیده، نیازمند نظریه‌ای برای پیشبرد عمل می‌باشد.

پس هم اکنون مسأله‌ای که در برابر فلسفهٔ تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد، همان است که قلمرو نظری نامیده می‌شود. این قلمرو، شرط ویژه‌ای دارد که باید تحقق یابد. این شرط برای تنظیم چارچوب ذهن و دستیابی به دیدگاهی جذاب و فاقد پیش‌فرض، ضروری است. آزادساختن خویش از قید هر وضعیتی در فلسفه و تعلیم و تربیت، مستلزم خویشتنداری فوق‌العاده در برابر رویکرد است (و چون رویکرد، در واقع همه چیز است، لذا هرگز به طور مطلق دست یافتنی نیست). ابتدا باید به جست‌جو برای کشف وضعیت‌هایی پرداخت که تلویحاً پذیرفته شده‌اند؛ و این، کاری است بسیار مشکل. در مرحلهٔ بعد باید آن‌ها را پاکسازی کرد؛ و این، کاری است غالباً غیر ممکن. از این نقطه نظر، فلسفه، مستلزم از خودگذشتگی نسبتاً کامل و اندیشه‌ورزی تقریباً مداوم است. این کار مانند نوشتن يك کتاب در تعطیلات تابستانی نیست، که مبتنی بر تمرین محض باشد. پاکسازی عقاید نامطلوبی که ممکن است بین محقق و مسأله‌اش واقع شوند - و البته به غیر از اعتقاد به مطلوبیت تحقیق دربارهٔ مسائل، هر عقیدهٔ دیگری در همین مقوله می‌گنجد؛ به خصوص اگر مسألهٔ محقق، به اندازهٔ مسائل فلسفی، بنیادی باشد - دست کم به همین منظور و در همین زمان، به معنای پاکسازی از همهٔ عقاید، و خود، مستلزم کوشش قبلی برای کشف آن‌هاست.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رشتهٔ جدیدی است، و اگر کوششی برای تعیین يك روش آرمانی به منظور بررسی مسائل آن در قالب واژه‌هایی نسبتاً صلب و انعطاف‌ناپذیر صورت گرفته، جز يك آرمان نظری و يك کار محدود، چیز دیگری نبوده است.

ترس از دانش نادرست، آغاز دانایی است. بیشتر جوانان با مخلوط کردن خطاها و اندیشه‌های نیمه حقیقی - چون بخشی از تجهیزات متعارف خویش - تربیت خود را آغاز می‌کنند. آنگاه، آموزش و پرورش با تشدید نادانی، به تقویت مجدد شخص نادان کمک می‌کند. مسلماً

هر قدر کم تر بدانیم، بیش تر به دیگران خواهیم آموخت. نتیجه این کار، فقدان دانش نیست (زیرا در بیش تر موارد، مشکلی برای فراهم آوردن شواهد نداریم)، بلکه عقاید مطلق است. دانستن نادانی، باید جزئی از تجهیزات يك فرد مبتدی باشد. آنگاه شواهدی که حاکی از محدودیت های دانش است، باید جایگزین آن گردد. ما باید چیزی را یاد بگیریم که سقراط آن را سازنده بخش اعظم دانایی خود خواند و این گونه بیان کرد: «چقدر نمی دانیم.» دانش اندك، اما یقینی، که موجب اعتراف به نادانی درباره ناآموخته های می گردد، برزخ میان دانایی و نادانی است.

درباره نظریه، بسیار صحبت کردیم، اکنون به بررسی عمل می پردازیم. در این جا نیز همان وضعیت دردناك و رنج آور وجود دارد. ادراکات حسی ما از پدیده های خارجی باید جای خود را به توانایی ایجاد انتزاعات بدهند (چنان که مثلاً در ریاضی دانان دیده می شود). اما عملاً چنین نمی شود، بلکه آمادگی برای زندگی در يك دنیای ناقص (که توسط نویسندگان آگهی های تبلیغاتی، تحت آموزش های مشاوران روابط عمومی و براساس نظر آنان درباره چیزهایی که مردم باید برای پذیرفتن آن آمادگی پیدا کنند، به وجود می آید)، مجموعه ای از فرمول ها، تعصب ها، و تکرارهای محض (که جز کنار نهادن یا عمدتاً نادیده گرفتن واقعیت ها و نظریه های مربوط به واقعیت ها و در نتیجه کم شناخته ماندن واقعیت ها حاصل دیگری در پی ندارد)، جای تفکر انتزاعی را می گیرد. این همان چیزی است که می توان جنبه عملی تعلیم و تربیت نامید: آمادگی برای پذیرش هر چه بیشتر آنچه هست؛ چنان که گویی آنچه هست همان است که باید باشد.

نتایج حاصله از روش های رایج به خوبی شناخته شده، اما مسائلی که در راه اصلاحات وجود دارد، لاینحل باقی مانده است. یکی از این مسائل، مربوط به آموزش عالی است. در این مرحله، هر کسی چگونه خواندن را می داند، اما هیچ کس چگونه فکر کردن را نمی آموزد. حاصل کار، کمبود کارهای اساسی در عرصه هنر، علم، و فلسفه است. ما مریبان خود را پرورش می دهیم، اما به حسب عادت از آن انتظار داریم که ویژگی ها و خصلت های ما را آشکار سازند. ما این خط مشی را برای دنیا حفظ می کنیم، اما خودمان از ارتقا و تکمیل آن عاجز مانده ایم. البته این يك پیشرفت محسوب می شود، اما آیا چنین پیشرفتی کافی است؟ ضمناً باید به خاطر داشت که رضایت - حتی اگر بسیار عمیق هم باشد - دلیل پیشرفتی نیست.

ما باید تصمیمات بنیادین خود را مورد بازبینی قرار دهیم، در هر زمینه ای راه را برای تحقیق باز کنیم، انتقاد از خود را به خاطر جنبه های سازنده آن پذیرا باشیم، خودپسندی را کنار بگذاریم، ارزش های قطعی و محقق را سرمایه جستجو و کوشش برای پاسخ ها قرار دهیم نه

سرمایه خود پاسخ‌ها، اصول تسهیل‌کننده^۱ (مثل این اصل که هیچ چیزی برای آخرین بار شناخته نمی‌شود) را بپذیریم، هیچ دلیلی را نهایی ندانیم، و هر عملی را موقت تلقی کنیم. این کارها را از کجا باید شروع کرد؟ از مدارس؛ آری از مدارس، اما نه در يك فضای بسته، که در فضایی باز برای بحث و تبادل نظر. امکانات تربیتی، به جوانان، یا به روش‌های رسمی آموزش بزرگسالان^۲، محدود نمی‌شود، هر چند عمدتاً در همین جاست که باید نظریه‌ها را تصریح و اعمال را محسوس نمود. هیچ قلمرویی نیست که در آن ستیز علیه دانش نادرست مورد توجه نباشد و هیچ کس نیست که آگاهی از نادانی و فواید آن را درک نکند.

نیز باید مطمئن شویم که خطاهای گذشته در آینده، تکرار نخواهند شد. در حال حاضر، نظریه‌های یادگیری، سخت مورد توجه روان‌شناسان، و حافظه، منتظر تحلیل‌های روان‌شناختی است؛ اما هیچ کس، عقاید را بررسی نمی‌کند. یادگیری، فرایند کسب عقاید است؛ حافظه، شیوه نگهداری عقاید است؛ و اعتقاد را سخ، فراگرد تثبیت عقاید. عقاید با قدرت‌های مختلفی، حفظ می‌شوند. نحوه ارتباط اهداف تعلیم و تربیت با این مراحل، چگونه است؟ چه چیزی را باید برای یاد گرفتن، برگزید؟ چه چیزی را برای به یاد آوردن، معین نمود؟ و چقدر آگاهی را در عقاید، مداخلیت داد؟ این جاست که باز هم با دژهای مستحکم فلسفه، مواجه می‌شویم؛ زیرا در همه این مراحل به داورهای ارزشی، تحلیل‌های منطقی، و سیستم سازی احتیاج داریم.

اینک با يك حرکت دایره‌ای شکل به همان موضوعی رسیدیم که از آن شروع کرده بودیم، یعنی، روابط فلسفه و تعلیم و تربیت. در فرهنگ‌های پیچیده که ساختن دنیای جدید يك نوع تعهد به شمار می‌آید بدون سرمایه‌گذاری‌های لازم برای ایجاد ویژگی «بلندمدت‌نگری» و صرفاً با بهره‌گیری از روش‌های پیشرفته، نمی‌توان عمل را بهبود بخشید. بلندمدت‌نگری، همان ویژگی مهمی است که فیلسوفان تعلیم و تربیت باید بکوشند تا آن را چون قلمرو خود پاس بدارند؛ حتی اگر این قلمرو صرفاً در انحصار آنان نباشد.

1. facilitative principles

2. adult education

فلسفهٔ تعلیم و تربیت و فیلسوف تعلیم و تربیت^۱

جرج ال. نیوسام

فیلسوفان، مربیان، و فیلسوفان تعلیم و تربیت، برای تعریف «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» توجه چشمگیری به خرج داده‌اند. اخیراً از فیلسوفان، نویسندگان کتاب‌های درسی، و استادان فلسفهٔ تعلیم و تربیت و زمینه‌های وابسته، دعوت به عمل آمده است تا فلسفهٔ تعلیم و تربیت را تعریف کنند، اهداف، محتوا، و قلمرو آن را معین سازند، یا به جای آن از یک رشتهٔ مستقل تربیتی حمایت نمایند. در حقیقت، موضوعات متعددی که در ارتباط با بخش‌هایی از این مسأله در مجلهٔ نظریه تربیتی^۲ در پنج دههٔ گذشته مطرح گردیده، حاکی از علاقهٔ نظریه‌پردازان تربیتی بدین مسأله است. پنجاه و چهارمین کتاب سال انجمن ملی مطالعهٔ تعلیم و تربیت^۳، تحت عنوان فلسفه‌های جدید و تعلیم و تربیت^۴، نمایانگر علاقهٔ استادان حرفه‌ای فلسفه به فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. اخیراً نیز مقالاتی که در نشست انجمن فلسفی آمریکا^۵ در ۲۷ دسامبر ۱۹۵۵ به وسیلهٔ پرفسور برودی و پرفسور پرایس (۱) ارائه شد، علاقهٔ مستقیم فیلسوفان را به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، جلوه‌گر ساخت. مجلهٔ بازنگری تربیتی هاروارد^۶ نیز در شمارهٔ بهاری آن با انتشار خبری دربارهٔ

1. Newsome, George L. (1959). *Educational Philosophy and Educational Philosopher*, In Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education U.S.A*: Macmillan. PP. 160 - 167.

2. Educational Theory

4. Modern Philosophies and Education

6. Harvard Educational Review

3. The National Society For Study of Education

5. American Philosophical Association

همایش اهداف و محتوای فلسفه تعلیم و تربیت، بر این مسأله تأکید کرد.

بدون شك، مفاهیم مختلف از فلسفه تعلیم و تربیت - که در منابع مختلف وجود دارد - نشان دهنده این موضوع است که فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت را می توان به صور گوناگون تعریف کرد. فیلسوفانی که هنوز تعریفی از رشته خودشان ارائه نکرده اند (گذشته از مواردی که خودشان رضایتی از این کار نداشته اند) تردید ندارند که بالاخره باید فلسفه تعلیم و تربیت را تعریف کرد. این کار اگر انجام شود، ارزشمند خواهد بود، چرا که زمینه های مورد اتفاق و اختلاف را روشن ساخته، آرمان های تازه و ارزشمندی را به وجود خواهد آورد.

از آنجا که در فلسفه تعلیم و تربیت، واژه «فلسفه» به کار رفته است، بدون شك میان آن ها ارتباطی وجود دارد. تا آن جا که می دانیم، فلاسفه، هنوز در باب تعریف فلسفه به توافق نرسیده اند. اظهاراتی از این قبیل که «فلسفه، کوششی برای فهم واقعیت است»، «فلسفه، کوششی برای تفسیر عقلانی تجربه است» یا «فلسفه، کوششی برای دیدن واقعیت به صورت منظم و به شکل يك کل است»، بستگی به منظور فرد از «واقعیت»، «تجربه» و «کل» دارد. کوشش هایی که برای تعریف فلسفه بر اساس موضوع آن صورت گرفته نیز موفق نبوده است. فیلسوفان، هر طور که خود صلاح بدانند، موضوع مورد نظرشان را برمی گزینند و به بحث درباره آن می پردازند. اگر چه آن ها عموماً قبول دارند که فلسفه، عملی جدای از مسائل انسانی نیست (۲)، اما در باب ویژگی های خاص فلسفه، چون رشته ای از دانش، نظرات گوناگون اتخاذ کرده اند. به طور خلاصه، محور اصلی مورد توافق فلاسفه در قلمرو فلسفه این است که فلسفه با مسائل انسانی سرو کار دارد. شاید فیلسوفان تعلیم و تربیت نیز بتوانند درباره فلسفه تعلیم و تربیت به يك چنین توافقی دست یابند.

اگر نتوان به تعاریف فلسفه و تعلیم و تربیت دست یافت، پس هر گونه تلاشی برای تعریف فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس آن ها نیز نومید کننده خواهد بود. حتی اگر تعاریف فلسفه و تعلیم و تربیت هم تدوین گردد، تعریف فلسفه تعلیم و تربیت از راه به هم پیوستن تعاریف آن دو با «و» یا «ی» [فلسفه تعلیم و تربیت. م] نیز تردید برانگیز است. این پیوند مکانیکی، متضمن دو موضوع، دو زمینه فعالیت، و دو گروه از مسائل جداگانه خواهد بود. از این گذشته، به هم پیوستن فلسفه و تعلیم و تربیت، و در نتیجه، تشکیل رشته فلسفه تعلیم و تربیت، متضمن این پیش فرض است که فیلسوف تعلیم و تربیت، بتواند مسائل مورد علاقه خودش را در این رشته بیابد. اما چنین چیزی کاملاً مورد تردید است. این تصور که می توان فلسفه تعلیم و تربیت را از يك طرف، بر اساس

تعریفی از فلسفه، و از طرف دیگر، براساس تعریفی از تعلیم و تربیت، تعریف کرد، جز ساده سازی بی رویه و احمقانه آن چیز دیگری نیست.

دیدگاه های رایج در تعریف فلسفه تعلیم و تربیت

چگونه می توان با این مسأله به گونه ای مؤثر برخورد کرد؟ ابتدا اجازه بدهید تا چند دیدگاه مختلف را در این زمینه بررسی کنیم. می توان دیدگاه هایی را که میان آن ها نقاط مشترک وجود دارد، در سه گروه طبقه بندی کرد:

۱- فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان يك نقطه نظر درباره تعلیم و تربیت.

۲- فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت.

۳- فلسفه، به عنوان نظریه عمومی تعلیم و تربیت.

در درون هر يك از این طبقات سه گانه و به خصوص در طبقه دوم، اختلافات متعددی وجود دارد که باید مورد توجه باشد.

اولین دیدگاه درباره فلسفه تعلیم و تربیت، طیف وسیعی را می پوشاند؛ از عقاید معمول و عرف پسند مدیران «اجرایی» مدارس گرفته تا اندیشه هایی که در فلسفه های نظامدار مطرح گردیده است. گاه اظهاراتی را درباره فلسفه تعلیم و تربیت، می شنویم یا می خوانیم که کم و بیش حاکی از دیدگاه های شخصی یا عقاید نسنجیده صاحبان آن ها درباره تعلیم و تربیت است. برای مثال، يك مدیر مدرسه ابتدایی، فلسفه تربیتی خود را در قالب شعری با این مضمون بیان می دارد: «بگذارید همه چیز فراهم گردد». غالباً شاهد اظهار نظرهایی هستیم که نشان دهنده عقاید معمول و عرف پسند هستند، مانند: «فلسفه کمک های سمعی - بصری از نظر من این است که...» یا «فلسفه اداره سالن غذاخوری از نظر من عبارت است از...».

همچنین بارها به اندیشه هایی در ارتباط با فلسفه تعلیم و تربیت برخورد کرده ایم که براساس آن ها مردم، بالطبع ایدآلیست، رآلیست، و مانند آن، معرفی می شوند. اما این استعداد های طبیعی باید با مطالعه رسمی نظام های فلسفی رقیب و متضاد^۱ پرورش یابد. همین مطالعه رسمی است که فرد را قادر به پیدا کردن موطن فلسفی^۲ خود و تدوین بهتر يك فلسفه زندگی^۳ می نماید. بدین ترتیب، فلسفه

۱. "rival and conflicting" systems of philosophy

۲. "philosophical home"

۳. "philosophy of life"

تعلیم و تربیت، به صورت مطالعه نظام‌های فلسفی در رابطه با تعلیم و تربیت، درمی‌آید. اکثر کتاب‌های درسی در فلسفه تعلیم و تربیت، که دیدگاه‌های کلاسیک از قبیل ایدآلیسم، رآلیسم، و مانند آن را به صورت نظام‌وار معرفی می‌کنند، حاوی همین مفروضات، و متضمن همین دیدگاه درباره فلسفه تعلیم و تربیت هستند (۳).

دیدگاه دوم درباره فلسفه تعلیم و تربیت، احتمالاً عمومی‌ترین دیدگاه است. البته نظریه کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت، نه به معنای وجود توافق درباره این موضوع است که چگونه باید فلسفه را به کاربرد، و نه توافق درباره این که چه چیز را باید به کاربرد. می‌توان از طریق کاربرد پاسخ‌های فیلسوفان به پرسش‌های مختلف درباره تعلیم و تربیت، یا از طریق کاربرد روش‌ها، ابزارها، و فنون فلسفی در بررسی مسائل تعلیم و تربیت رسمی (۴)، و یا به طرق دیگر، فلسفه را در تعلیم و تربیت به کاربرد. با به کار بردن «فرمول‌های جهانی»، «نظام‌های فلسفی»، و مانند آن، هم می‌توان تعلیم و تربیت را تبیین یا تفسیر کرد (۵). در نهایت، می‌توان با استنتاج نکته‌های تربیتی از فلسفه‌های نظام‌دار، فلسفه را در تعلیم و تربیت به کاربرد (۶).

این دیدگاه که فلسفه تعلیم و تربیت، از این رویك رشته کاربردی است که «ابزارهای نظری منحصر به فرد»^۱ را درباره مسائل آموزش و پرورش رسمی (۷) به کار می‌برد، مستلزم توجه بیشتری است. این دیدگاه، ظاهراً از طرف آن گروه از فیلسوفان تعلیم و تربیت مطرح شده است که می‌کوشند تارشته تحصیلی خود را اعتباری علمی ببخشند. بدون تردید، آنان می‌خواهند نشان بدهند که فلسفه تعلیم و تربیت «ماهیتی متمایز» دارد و این تمایز در «ابزارهای نظری منحصر به فرد» و در «فلسفه...» (۸) تجسم پیدا می‌کند. اما باید توجه داشت که این ابزارهای نظری، مختص فلسفه یا فلسفه تعلیم و تربیت نیستند. هم در علوم طبیعی و هم در علوم اجتماعی، از فرضیه‌ها، مفاهیم، مقولات، معانی، حقیقت، ارزش، و روش، تحت عنوان «ابزارهای نظری منحصر به فرد» استفاده می‌شود. حتی می‌توان گفت که علوم طبیعی و اجتماعی نیز به اندازه فلسفه‌های گوناگون از این ابزارها استفاده می‌کنند. تعریف يك رشته تحصیلی یا يك شغل بر اساس «ابزارهای منحصر به فرد» پاسخگوی انتظارات نیست. مشاغل از قبیل نجاری، لوله‌کشی، تعمیر اتومبیل، یا هر شغل دیگری را نمی‌توان فقط براساس ابزارهایی که در آن‌ها به کار می‌رود، تعریف کرد. در این مورد، مخصوصاً کارگر فنی را نباید از یاد برد. به علاوه، در این

1. "unique theoretical tools"

دیدگاه به کسی که ابزارها را به کار می برد، توجهی نشده است. نهایتاً به نظر می رسد که طرفداران این دیدگاه، با محدود کردن فلسفه تعلیم و تربیت به مسائل تعلیم و تربیت رسمی، شاخه ای را قطع می کنند که خود روی آن نشسته اند. چگونه می توان مسائل تعلیم و تربیت را جدای از دیگر مسائل زندگی بررسی کرد؟

سومین دیدگاه درباره فلسفه تعلیم و تربیت، احتمالاً چندان مورد توجه قرار نگرفته است. پرفسور آکستل^۱ در این باره می گوید: «دیدگاه دیویی درباره فلسفه، به عنوان نظریه عمومی تعلیم و تربیت، نه تنها یکی از عمیق ترین بینش های وی، بلکه یکی از عمیق ترین بینش ها در تاریخ تفکر است (۹)». اما این بینش، هنوز در ذهن شمار بسیار زیادی از مربیان و فیلسوفان تعلیم و تربیت راه نیافته است. در واقع، باید گفت که این بینش، جز برای دیویی، برای هیچ کس به درستی روشن نیست. مفهوم دقیق این بینش چیست؟ در این اندیشه که فلسفه، نظریه عمومی تعلیم و تربیت است، چه معنایی نهفته است؟

به نظر دیویی، فلسفه را می توان براساس مسائل زندگی اجتماعی توصیف کرد (۱۰)؛ تعریف فلسفه بر حسب موضوع، غیر ممکن است (۱۱)؛ آنچه موجب تعمیم جایگاه، ارزش، و کارکرد فلسفه در تجربه شده، تفکر منطقی است (۱۲)؛ و فلسفه، همان نظریه عمومی تعلیم و تربیت است (۱۳). اما تفکر منطقی، مستلزم آزادانه فکر کردن و آزادانه سؤال کردن است، بدون این که نتایج آن از قبل تضمین شده باشد. وی می گوید (۱۴):

آزادانه فکر کردن، نشانه آزادی تفکر است؛ شکست، کاوش، بلاتکلیفی، ایجاد و پرورش فرضیه های موقت، کوشش ها و آزمایش هایی که هیچ گونه ضمانتی ندارند و مستلزم خطرانی همچون خسارت، زیان و خطا هستند، در آزادانه فکر کردن وجود دارند. باید به محافظه کار بودن خود اعتراف کنیم؛ اگر روزی فکر کردن را شروع کنیم، خواهیم دید هیچ کس نمی تواند نتایج آن را تضمین کند، جز این نتیجه که بسیاری از اشیاء اهداف، و مؤسسات، نیست و نابود خواهند شد. در این حال، هر متفکر، بخشی از جهان به ظاهر پایدار را به مخاطره می افکند و هیچ کس نمی تواند به طور کامل پیش بینی کند که چه چیزی به جای آن بخش، ظاهر خواهد گردید.

از نظر دیویی، فلسفه با پاسخ های آراسته برای پرسش های به اصطلاح عملی و فوری

سر و کار ندارد، بلکه کار آن، تعیین مسائل مهم و طراحی روش‌هایی برای برخورد با آن‌هاست. وی در این باره، چنین می‌گوید (۱۵):

فلسفه، یعنی، فکر کردن دربارهٔ تقاضاهای شناخته شده؛ یعنی، نقشه‌ای دربارهٔ آنچه ممکن است، نه ثبت عملی که انجام شده است. به همین دلیل، فلسفه نیز همچون دیگر انواع تفکر، جنبهٔ فرضیه‌ای دارد و بیانگر وظیفه‌ای است که باید با سعی و کوشش انجام شود. ارزش فلسفه، نه در پاسخ‌های آراسته (پاسخ‌هایی که تنها در عمل، حاصل شدنی‌اند)، که در تعریف مشکلات و تعیین شیوه‌های برخورد با آن‌هاست.

اما این واقعیت که فلسفه ماهیتاً حالت فرضیه‌ای دارد، موجب نشد که دیویی آن را رشته‌ای خاص یا بی‌ارتباط با دنیای اشیاء و آدمیان تلقی کند. وی در همین زمینه می‌نویسد (۱۶):

جزر در مواردی که فلسفه، تدلوم زیاده‌روی‌های نمادی - یا لفظی - یا عاطفی برای عده‌ای انگشت شمار یا جزم‌اندیشی‌های دلخواهی محض تلقی می‌شود، در موارد دیگر باید از راه بررسی تجارب گذشته و ارائه طرح‌های ارزشی، بر عمل تأثیر بگذارد.

هر کدام از این دیدگاه‌ها دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، متضمن وظیفه‌ای برای فیلسوف تعلیم و تربیت است. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت را نظریه‌ای عرف‌پسند دربارهٔ تعلیم و تربیت به‌شمار آوریم، پس فیلسوف تعلیم و تربیت نیز در سطح عقاید عمومی و عرف‌پسند انجام وظیفه می‌کند. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت را مطالعهٔ نظام‌ها یا «فلسفه‌های متضاد» و کمک به افراد برای پیدا کردن خانوادهٔ فلسفی متناسب با خودشان بدانیم، پس وظیفهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت، معرفی نظام‌ها یا فلسفه‌های متضاد و راهنمایی افراد به سوی موقعیت‌های تسلی‌بخش و رضایت‌آفرین خواهد بود. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت را یک رشتهٔ کاربردی تلقی کنیم، پس فیلسوف تعلیم و تربیت، نیمه‌ای فیلسوف و نیمه‌ای مربی، و وظیفه‌اش گرفتن نکاتی از فلسفه و به کار بستن آن‌ها در تعلیم و تربیت خواهد بود. بدین ترتیب، او در اصل یک فیلسوف نیست، بلکه یک قرض‌گیرنده است؛ زیرا ایده‌ها، روش‌ها، ابزارهای فکری، و نظام‌ها را از فلسفه قرض می‌کند و به استنتاج نتایج تربیتی از نظام‌های فلسفی می‌پردازد. وقتی فیلسوف تعلیم و تربیت، قرض‌گیرنده باشد، از او انتظار می‌رود که قرض خود را ادا کند و حتی در مواردی به آن دلبستگی نشان دهد. به هر حال، قرض‌گیرنده، خدمتگزار قرض‌دهنده است. در نهایت، اگر فلسفه را نظریهٔ عمومی تعلیم و تربیت بدانیم، فیلسوف تعلیم و تربیت باید در اصل یک فیلسوف باشد.

فیلسوف تعلیم و تربیت به عنوان یک فیلسوف

معنای این سخن که فیلسوف تعلیم و تربیت باید در اصل يك فیلسوف باشد چیست؟ اولاً معنای این سخن، نه تدریس مطالبی است که معمولاً در بخش های فلسفه یافت می شود، و نه عضویت در گروه، هیأت علمی یا بخش فلسفه. بلکه معنای آن، پرداختن به فعالیت فلسفی، انجام دادن وظایف يك فیلسوف، فیلسوفانه فکر کردن، و فیلسوفانه عمل کردن است. این کارها مستلزم تفکر منطقی، آزاداندیشی، شک ورزی، پژوهشگری، فرضیه پروری، استنتاج، تفکر درباره تقاضاهای شناخته شده، تحلیل، ترکیب، و عرضه اندیشه هاست. ثانیاً فیلسوف بودن، نه به معنای جدا بودن تفکر فلسفی از تعلیم و تربیت، و نه منحصر بودن این نوع تفکر به تعلیم و تربیت است. فیلسوف فقط فکر نمی کند، بلکه درباره چیزی فکر می کند. به دیگر سخن، او درباره مسائل انسان ها، اشیا، و رویدادهای لازم در زندگی، چیزهای ممکن، و به طور خلاصه، درباره تجربه و طبیعت انسان می اندیشد. بدین ترتیب، اگر تعلیم و تربیت، زندگی، و یا مربوط به زندگی باشد، فیلسوف باید بدان توجه کند. با این حال، فیلسوف نمی تواند فقط به تعلیم و تربیت بپردازد، زیرا نمی تواند تعلیم و تربیت را از بقیه تجربه جدا کند. خلاصه، او نمی تواند تعلیم و تربیت را فقط بر اساس تعلیم و تربیت تبیین نماید.

اگر فیلسوفان تعلیم و تربیت، به جای تعریف فلسفه بر حسب دانش متمایز، آن را بر حسب فلسفه ورزی تعریف کنند، شاید کوشش آنان سودمندتر واقع شود. دیدگاه های اول و دوم درباره فلسفه تعلیم و تربیت، نقایص قابل ملاحظه ای دارند. آن ها یا در ورطه عقاید عرف پسند سقوط می کنند یا به تعبیر سیدنی هوک^۱، به «سخنان پوچ و نامعقول» در خصوص امکان استنتاج يك فلسفه تربیتی از يك جهان شناسی نظامدار، منتهی می شوند (۱۷). بر فرض که بتوان فلسفه های تربیتی را از فلسفه های محض استنتاج کرد، باز هم این مسأله به قوت خود باقی است که فلسفه های تربیتی، فراتر از الفاظ و نمادها هستند. می توان از فیلسوفانی که چنین استنتاجاتی را انجام می دهند پرسید که آنان چگونه از کاری که انجام می دهند، مطلع می شوند (۱۸). به نظر می رسد که هر دو دیدگاه به ایجاد نظریه های تربیتی بی فایده گرایش دارند. فوستر مک موری^۲ در این زمینه می گوید (۱۹):

در حالی که فیلسوفان تربیتی، سرگرم بحث های دست دوم درباره فلسفه نظامدار و پیدا کردن مدلواتی برای تعلیم و تربیت هستند، مربیان دست اندرکار، بدون برخورداری از

هیچ آموزشی دربارهٔ نظریه، مشغول تهیه و تغییر برنامه‌های مدارس می‌باشند.

حقیقت تأسف بار برای فیلسوفان تربیتی پیرو دیدگاه‌های اول و دوم، این است که با توجه به شواهد واقعی، نه می‌توان اظهارات مك موری را نادیده گرفت و نه کاملاً رد کرد.

راه خروج از این وضعیت دشوار، توقف اندیشهٔ فلسفهٔ تربیتی به عنوان رشته‌ای خود کفا، و توجه به وظایف فیلسوف تعلیم و تربیت به عنوان يك فیلسوف است. رشته‌ها مرید پرورند نه فیلسوف ساز. در این عصر اضطراب، انتقال، و محافظه کاری، فلسفهٔ تعلیم و تربیت چه می‌تواند عرضه کند؟ تفکر فلسفی، یا داستان‌هایی دربارهٔ فلسفه‌ها و ارواح گورستان‌های فلسفی؟ به نظر می‌رسد که دعوی فلسفه، تأکید بر پیشروی است نه عقب‌گرد؛ فلسفه‌ورزی است نه گفت و گوی محض در باب فلسفه؛ و فیلسوف سازی است نه مرید پروری. رسالت فلسفه، نه دلداری ترسوها و بزدل‌هاست، نه دفاع از علائق قطعی، و نه تبلیغ آداب و رسوم جاری. هدف فلسفه، نقادی و بینشمندی است، نه بی‌خیالی و واپس‌نگری؛ و ابزار آن، تفکر انتقادی و منطقی. فیلسوف تعلیم و تربیت، کسی است که بسیاری چیزها به او بستگی دارد.

اگر این دیدگاه دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مقبول افتد، فیلسوف تعلیم و تربیت، دیگر خود را فروشنده‌ای دست دوم در فلسفه، و مجری تجارتی کهنه در انتهای جادهٔ علم نخواهد یافت. در عوض، وی خود را فیلسوف و مربی، ناقد کل فرهنگ، و اندیشمندی برخوردار از قدرت عرضهٔ راه حل‌های جدید برای مسائل جدید خواهد دید. او احتیاجی ندارد که فعالیت‌هایش را به سازمان‌هایی که مدرسه نامیده می‌شوند، محدود کند. مدرسه و مسائل آن در مجموعهٔ شرایط زندگی در عصر حاضر، مورد توجه قرار می‌گیرند. هیچ چیز نمی‌تواند فیلسوف تربیتی را از بررسی مسائلی که برای زندگی، مهم هستند بازدارد؛ زیرا این مسائل را نمی‌توان از تعلیم و تربیت رسمی یا غیر رسمی تفکیک کرد.

هر چند به نظر می‌رسد که فیلسوفان تعلیم و تربیت دربارهٔ رشتهٔ تحصیلی خود دیدگاهی جامع و بنیادی ندارند، اما هم‌اکنون شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد شمار فزاینده‌ای از آنان به این سمت حرکت می‌کنند. به عنوان مثال، مایرون لیبرمن (در: تربیت به عنوان يك حرفه)^۱ و ال.جی. توماس (در: ساختار شغلی و تربیت)^۲ به این نکته اشاره کرده‌اند که فیلسوفان تعلیم و

1. Myron Lieberman (Education As A Profession)

2. L.G. Thomas (The Occupational Structure and Education)

تربیت، به فلسفه فشار می آورند تا به مسائل واقعی بپردازد؛ مسائلی که قبلاً خارج از قلمرو مرسوم فلسفه تعلیم و تربیت قرار داشت. ثنودور براملد، در تلاش برای پی ریزی يك فلسفه تربیتی باز ساخت گرایانه، شمار زیادی از رشته های تحصیلی را ترسیم و تعدادی از مسائل فوری و مهم را نیز بررسی کرده است. مجلات علمی جدید نیز نشان می دهد که شمار روز افزونی از فیلسوفان تربیتی به فلسفه ورزی در باب مسائل فوری و واقعی تربیتی و اجتماعی پرداخته اند. نهایتاً به نظر می رسد که کیفیت این گونه فلسفه ورزی ها درباره تعلیم و تربیت، در سطح بالایی قرار دارد. این روندها نشانه بلوغ فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان يك رشته تحصیلی مهم است.

با بلوغ فلسفه تعلیم و تربیت، احتمالاً فیلسوفان هم بیش تر به کار خود توجه خواهند کرد. آنان وقتی به فلسفه ورزی می پردازند، منتقدانه تر عمل می کنند و درباره نقش خود به عنوان يك فیلسوف، دقت و توجه بیش تری به خرج می دهند. آن ها ممکن است به چگونگی فلسفه ورزی و نظریه پردازی هم بیش تر توجه کنند. فیلسوفان، دقیقاً چگونه فلسفه ورزی و نظریه پردازی می کنند؟ فیلسوفان تربیتی نیز در صدد تبیین تعلیم و تربیت هستند. تبیین، یکی از کار های اساسی فیلسوف، شالوده نظریه های او، و احتمالاً شالوده نظریه هایی است که برای عمل، طرح ریزی می کند. سؤال از چگونگی تبیین و نظریه پردازی، سؤالات دیگری را درباره کاربرد مقوله ها^۱ و طبقه بندی ها^۲، شکل زبان^۳، تعریف^۴، الگوها^۵، منطق تحقیق و تبیین^۶، و همچنین تصوراتی درباره روش های نظامدار تبیین^۷ (از قبیل توصیف و تعلیل) مطرح می سازد. پژوهش دقیق تر درباره این گونه سؤالات، فیلسوف تعلیم و تربیت را در تبیین مؤثر تر تعلیم و تربیت و ساختن نظریه هایی که بتوان آن ها را «بی فایده» نامید، یاری بخش خواهد بود. این پژوهش، موجب فائق آمدن بر موقعیتی که در زیر توضیح داده شده است نیز می گردد (۲۰):

نیاز به دیدگاه و جهت در قلمرو مهمی همچون تعلیم و تربیت، کاملاً روشن است و برای این مقصود، رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت می تواند کمک های بسیار چشمگیری را در بر داشته باشد. با این حال باید این نکته را هم اضافه کرد جای پژوهش های دقیق، علمی، و با کیفیت عالی در این رشته، به وضوح خالی است... دانش اندوزی در باب

1. categories

3. language form

5. models

7. systematic methods of explaining

2. classifications

4. definition

6. logic of inquiry and explanation

مسائل تربیتی، با جدیت زیاد دنبال می شود، اما جای نظریه های منسجم و نظام مند، که به کوشش های ما معنا و اهمیت ببخشند، خالی است و این آزردهنده است... کهنگی و پراکندگی شمار زیادی از تحقیقات تربیتی رایج، نیاز به پی ریزی این چارچوب نظری را آشکار می سازد.

پی نوشت ها

۱. نگاه کنید به:

H.S. Broudy, "How Philosophical Can Philosophy of Education Be?" Journal of Philosophy, LII (Oct. 27, 1955), 612-622; and Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary". Journal of Philosophy, LII (Oct 27, 1955), 622-633.

2. UNESCO, *The Teaching of Philosophy: an International Inquiry*, P. 185.

۳. برای مثال، نگاه کنید به:

Rupert C. Lodge, *Philosophy of Education* (New York: Harper and Brothers, 1974) P. 1; and John T. Wahlquist, *The Philosophy of American Education* (New York: The Ronald Press Company, 1942) P. 12.

4. *The Distictive Nature of the Discipline of Philosophy of Education*, Educational Theory, January 1954, P.1.

۵. برای مثال نگاه کنید به:

The National Society For the Study of Education, Forty-First Yearbook, Part I. Philosophies of Education.

۶. برای مثال، نگاه کنید به:

James N. Brown, *Educational Implications of Four conceptions of Human Nature* (The Catholic University of America Press, 1940).

۷. این نظریه، توسط یکی از کمیته های انجمن فلسفه تعلیم و تربیت آمریکا به این صورت بیان گردید: «ماهیت متمایز رشته فلسفه تعلیم و تربیت»، *educational theory* (4:1-3) january, 1954.

۸. با اختصاص فلسفه به مثلاً تعلیم و تربیت، تحت عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت»، این تمایز حاصل می شود. م.

9. George E. Axtelle, "Philosophy in American Education". Harvard Educational Review (26:184-189, Spring, 1956), P. 187.

10. John Dewey, *Democracy and Education*, P. 378.

11. Ibid., P. 379.

12. Ibid., P. 381.

13. Ibid., P. 383.

14. John Dewey, *Experience and Nature*, P. 222.

15. John Dewey, *Democracy and Education*, P. 381.

16. Ibid. 383.

17. Sidney Hook, "The Scope of Philosophy of Education," *Harvard Educational Review* (26: 145-148) Spring, 1956, P. 148.

۱۸. برای مثال، نگاه کنید به:

Otto Krash. "How Do Philosophers Know What they are Doing?" *Educational Theory* (5: 167- 171, July, 1955). Krash Suggests that failure to accept the principals of change and continuity leads to dogmatism and a priori reasoning. Are philosophers doing this when they seek to deduce educational theories from fixid systems?

19. Foster McMurray, "Preface to an Autonomous Discipline of Education," *Educational Theory* (5: 129-140, July, 1955), P. 131.

20. Fredrick E. Ellis, *Historical and Philosophical Aspects of Education*, *Review of Educational Research* (25:5- 11, February, 1455), PP. 5-6.

در باب کارکرد و ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت^۱

سی. جی. دوکاس

به نظر من، هم مقاله پروفسور برودی (۱) و هم مقاله پروفسور پرایس (۲) - که در همایش فلسفی دسامبر ۱۹۵۵ در امریکا ارائه شد - به گونه‌ای رضایت‌بخش و مفصل، پاسخگوی سؤالات آنان بود. اما دو انتقاد جزئی بر مقاله برودی وارد است.

۱- تفکیک «فلسفه» از «فلسفه». برودی مقاله خود را با تفکیک بین «فلسفه» - به معنای «منطق، معرفت‌شناسی، متافیزیک، زیبایی‌شناسی، اخلاق، و نظریه ارزش» - و «فلسفه‌های» گوناگون... - مثل «فلسفه حقوق، فلسفه علم، فلسفه تاریخ، و فلسفه تعلیم و تربیت» - آغاز می‌کند. به نظر من، این تفکیک، موجب ابهام ماهیت و فایده فلسفه، به طور عام، و فلسفه تعلیم و تربیت، به طور خاص، می‌گردد تا ایضاح آن، و به هر حال جنبه تصنعی دارد؛ زیرا هر فلسفه‌ای «فلسفه» چیزی است: منطق، فلسفه استنتاج است؛ معرفت‌شناسی، فلسفه معرفت است؛ متافیزیک، فلسفه واقعیت است؛ زیبایی‌شناسی، فلسفه زیبایی و هنر است؛ اخلاق، فلسفه کردار است؛ و نظریه ارزش، فلسفه ارزشیابی هاست. حتی فلسفه فلسفه نیز وجود دارد و آن، تفکر فلسفی در باب ماهیت، محتوا، و فایده فلسفه‌ورزی است؛ اعم از این که فلسفه‌ورزی به طور عام

1. Ducasse, C.J. (1956). *On the Function and Nature of the Philosophy of Education*. In Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education?* U.S.A: Macmillan. PP. 167-175.

باشد، یا فلسفه‌ورزی دربارهٔ موضوعی خاص، مانند تعلیم و تربیت. و نسبت حقیقی فلسفه‌های فوق‌الذکر [فلسفهٔ استنتاج، فلسفهٔ معرفت‌شناسی و...] با فلسفه‌های خاص‌تری که برودی ذکر می‌کند [فلسفهٔ حقوق، فلسفهٔ علم و...] این است که مسائل این فلسفه‌های خاص‌تر، همواره در نهایت، به مسائل فلسفه‌های فوق‌الذکر بازمی‌گردد. در واقع، این نسبت، مورد تأکید پروفیسور برودی نیز هست، و من مطمئنم که وی به آسانی خواهد پذیرفت که هر فلسفه‌ای «فلسفهٔ» چیزی است.

۲- علم، فلسفه، و روش علمی در فلسفه. دومین انتقاد من، مربوط به این گفتهٔ پروفیسور برودی است: «این ادعا که گروه خاصی از مسائل از راه حل علمی در امان هستند، ادعای خطرناکی است». البته این مطلب را من هم قبول دارم، اما با دلایلی کاملاً متفاوت. به نظر پروفیسور برودی، این امکان وجود دارد که علم آن قدر پیشرفت کند که سرانجام بهتر از فلسفه عمل کند، و حتی فلسفه را از سمت آن برکنار نماید. اما من فکر نمی‌کنم که چنین امکانی وجود داشته باشد، زیرا تفاوت وظایف فلسفه با وظایف علوم طبیعی یا علوم اجتماعی، همچون تفاوت وظایف نجارها با وظایف لوله‌کش‌هایی است که در یک خانه کار می‌کنند. البته منظور من این نیست که فلسفه، مثل نجاری و علم مثل لوله‌کشی است، یا برعکس!

به نظر من، درستی مطلب فوق‌الذکر از جهت دیگری است و آن این که هیچ دلیلی وجود ندارد که فلسفه نتواند مسائل خود را به شیوهٔ علمی حل کند، زیرا شیوهٔ علمی - قطع نظر از زمینه پژوهش - شیوه‌ای است که محصولش «دانش مناسب» است؛ دانشی متفاوت با عقاید آرزومندانه، خیال‌بافی‌های غیرمسئولانه، ادعاهای جزم‌اندیشانه، و نظرهای بی‌دلیل یا نظرهای مبتنی بر دلایل نادرست. دانش - برخلاف همهٔ این‌ها - شامل عقایدی است که بر شواهد کافی برای اثبات صحت یا احتمال صحت این عقاید، مبتنی است. و من تصور می‌کنم که فلسفه، چون معمولاً برای ادعاهایش دلایلی اقامه می‌کند - گو این که این دلایل، اغلب ضعیف و سست بنیادند - به دنبال «دانش مناسب» دربارهٔ موضوعات خودش می‌باشد.

قرن‌ها گذشت تا دست‌اندرکاران علوم طبیعی دریافتند که برای حل مسائل این علوم، باید از اصول عمومی روش علمی استفاده کنند. اما قبل از آن، خیال‌بافی‌های غیرمسئولانه، رویه‌ای رایج بود؛ چنان که در فلسفه نیز این گونه خیال‌بافی‌ها رایج بوده و هست. مسائل فلسفی، بسیار گنگ و دشوار است، و فهم روش علمی مورد نیاز برای حل این مسائل نیز به همان نسبت، دشوارتر. اما از پنجاه سال قبل به این طرف، فلاسفه، دیگر مایل نیستند به گونه‌ای بنویسند که

گویی نمایندگان اجباری خداوند برای انتقال اطلاعات تحکم آمیز از مراکز فرماندهی جهان هستند. در عوض، آن‌ها به فلسفه علم، فلسفه فلسفه، و این پرسش که در بررسی موضوعات فلسفی باید از کدام روش علمی استفاده کرد، علاقه فزاینده‌ای نشان می‌دهند.

۳- سؤالاتی که درباره فلسفه تعلیم و تربیت مطرح می‌شوند، جنبه متافیزیکی دارند. در این جا به بررسی اجمالی مقاله پروسور برودی خاتمه داده، می‌کوشم تا نقش فلسفه تعلیم و تربیت و همچنین، نقش مشاهده یا آزمایش تجربی را در نیل به راه حل‌های خردمندانه برای مسائل عملی تعلیم و تربیت نشان دهم.

اما همان گونه که می‌دانیم، این کار در حیطه وظایف فلسفه تعلیم و تربیت نیست، بلکه به متافیزیک مربوط است؛ زیرا پرسش درباره ماهیت، محتوا، و فایده فلسفه تعلیم و تربیت، و همچنین رابطه فلسفه تعلیم و تربیت با مشاهده تجربی، پرسشی نیست که درون فلسفه تعلیم و تربیت به وجود آید، بل پرسشی است که درباره فلسفه تعلیم و تربیت مطرح می‌شود. در نتیجه، این پرسش، مستلزم تفکر فلسفی درباره فلسفه تعلیم و تربیت است نه درباره تعلیم و تربیت؛ و به همین جهت، به متافلسفه تعلیم و تربیت^۱، یعنی، به فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت^۲ مربوط است.

بدین ترتیب، ماهیت، محتوا، و فایده فلسفه تعلیم و تربیت را می‌توان از راه بررسی نحوه فلسفه‌ورزی خودجو شانه انسان درباره مسائل واقعی تربیتی، اجزای عناصر این فلسفه‌ورزی، و فایده آن به بهترین نحو درک کرد.

۴- چگونگی ظهور طبیعی تفکر فلسفی. تفکر فلسفی، همانند یک تماشاجی محض مسابقات ورزشی نیست که با تماشای تنبیل وار کارهای بشری، خود را سرگرم سازد. برعکس، تفکر فلسفی، چیزی است که تقریباً هر کس وقتی با مسائل عملی خاصی مواجه می‌شود، آن را در خود می‌یابد. برای روشن شدن این مطلب، ابتدا با یک مثال تربیتی آغاز کرده، سپس اصطلاحات را به طور کلی تعریف خواهم کرد.

چند سال قبل در یکی از شهرها مادر یک دانش آموز به من گفت که فرزندش چند سالی را در یکی از مدارس دولتی طرفدار نظریه آموزش و پرورش به اصطلاح مترقی گذرانده است. وی درباره این نظریه‌ها آن قدر غیر مسئولانه سخن می‌گفت که گویی پسرش در آن مدرسه، هیچ چیزی نیاموخته است. او سخت در جستجوی مدرسه بهتری بود و تنها مدرسه مناسب برای

فرزندش را یکی از مدارس مذهبی می دانست. این مدرسه، به آموزش خوب موضوعات درسی معروف بود، اما در عین حال، عقاید مذهبی را به شاگردان تلقین می کرد. همان گونه که ملاحظه می شود، این زن، قادر به انتخاب يك راه و روش عاقلانه برای حل مشکل خود نبود.

بدیهی است هر دلیلی که در ذهن این زن، برای انتخاب این یا آن راه حل شکل بگیرد، شالوده های اولیه يك فلسفه تربیتی را در سرشت وی پی می افکند. حال اگر این دلایل توسعه پیدا کند، منفذانه بررسی شود، تعمیم یابد، از ناسازگاری ها، ناهمخوانی ها، و ابهام ها پاك گردد، و در نتیجه، حالت نظاموار به خود بگیرد، يك فلسفه تربیتی جامع به وجود می آید. این فلسفه تربیتی، دو چیز را روشن می کند:

الف- ماهیت ارزش های گوناگونی که مبنای تصمیمات تربیتی هستند و به همین دلیل باید مورد توجه قرار گیرند؛ و

ب- واقعیت های عینی مختلفی که هنگام پاسخگویی مسئولانه به پرسش های دشوار و گیج کننده تربیتی باید از راه مشاهده یا آزمایش، بررسی شوند.

اما روشن کردن این موضوع که کدام يك از واقعیت های عینی با تصمیمی که باید اتخاذ شود ارتباط دارد و لذا می بایست از راه مشاهده یا آزمایش بررسی شود، يك کار است؛ و انجام دادن این مشاهدات یا آزمایش ها کار دیگر. کار دوم، يك کار فلسفی نیست و لذا به بررسی مشاهده ای یا آزمایشی - چه در سطح علمی و چه در سطح غیر علمی - مربوط است، نه به فلسفه تعلیم و تربیت. اما کار اول، یکی از دو وظیفه اصلی فلسفه تعلیم و تربیت، یعنی، روشنگری ارزش ها و روشنگری واقعیت هاست.

۵- مشخصات پرسش هایی که نیاز به يك فلسفه تربیتی را موجب می شوند. این گونه پرسش ها مشخصاتی دارند که آن ها را از دیگر پرسش ها جدا می کند:

الف - به تعلیم و تربیت مربوط اند.

ب - عملی اند؛ یعنی، ناظر به يك انتخاب از بین دو یا بیش از دو بدیل^۱ مختلف هستند.

ج - این انتخاب، یا بین ابزارهای مختلف و یا بین اهداف مختلف صورت می گیرد.

د - این پرسش ها ناظر به خردمندانه ترین انتخاب از بین بدیل های مختلف هستند.

ه - قضاوت عمومی نمی تواند با اطمینان خاطر به این پرسش ها پاسخ دهد.

۶- مسأله بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت. اکنون به نقطه‌ای رسیده‌ایم که می‌توانیم از متافلسفه تعلیم و تربیت به فلسفه تعلیم و تربیت فرود بیاوریم.

مسأله بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت، نظیر مسأله بنیادین سایر «فلسفه‌های» است. درست همان‌طور که مسأله بنیادین فلسفه معرفت، فلسفه هنر، و فلسفه اخلاق، این است که معرفت چیست؟ هنر چیست؟ و اخلاق چیست؟ مسأله بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت نیز این است که تعلیم و تربیت چیست؟

بخش اول پاسخ به سؤال مذکور این است که تعلیم و تربیت، عملی است هدفمند؛ و بخش دوم پاسخ، متضمن توضیح تفاوت‌هایی است که بین این عمل هدفمند و دیگر اعمال هدفمند، وجود دارد. این توضیح، موجب روشن شدن واقعیت‌های عینی گوناگونی می‌شود که با تصمیمات تربیتی در ارتباط هستند. اما قبل از ارائه این توضیح، باید قدری درنگ نمود و تحلیل ماهیت عمل هدفمند و همچنین مراتب گوناگون آن را از فلسفه عمل قرض کرد، زیرا بدون آن، معنای این سخن که تعلیم و تربیت عملی است هدفمند، بسیار ناچیز خواهد بود.

۷- ماهیت و مراتب عمل هدفمند. يك مثال ساده برای عمل هدفمند، عبارت است از تکان دادن يك درخت سیب به وسیله يك پسر بچه برای به دست آوردن سیب. وی سیب‌ها را می‌بیند و این دیدن، موجب تحريك خواست وی می‌گردد. می‌توان همین خواست را به عنوان اولین گام در يك زنجیره علّی در نظر گرفت. آن‌گاه، این خواست به سرعت دانش قبلی نهفته در ذهن او را مبنی بر این که تکان دادن درخت سیب، موجب افتادن سیب‌ها می‌شود، برمی‌انگیزد. سپس، آگاهی از این واقعیت، همراه با خواستن سیب، موجب شروع گام بعدی در زنجیره علّی، یعنی، تکان دادن درخت؛ و بالاخره تکان دادن درخت موجب افتادن سیب‌ها می‌شود و او به هدفش دست می‌یابد.

تنها تفاوت اساسی بین مصادیق علیت هدفمند^۱ (مانند مثال فوق) و مصادیق علیت مکانیکی^۲، این است که در علیت هدفمند، يك حالت روان‌شناختی، یعنی يك خواست، یا به‌طور وسیع‌تر، يك میل، موجب شروع اولین رویداد در زنجیره علّی می‌گردد؛ در حالی که، در علیت مکانیکی، خواست یا میل مدخلیتی ندارد.

اما در مثال فوق‌الذکر، عملی که انجام شده تنها هدفمند بود، بلکه آگاهانه هم بود (یعنی، فاعل می‌داند که چه می‌خواهد) و نه تنها آگاهانه بود، بلکه ماهرانه هم بود. این مثال، نمایانگر

عمل هدفمندی است که بسیار شایع است؛ اما در عین حال، تنها مرتبه یا تنها مرتبه مهم در مراتب اعمال هدفمند به شمار نمی آید؛ و اگر بخواهیم دیدگاهی جامع در باب اعمال هدفمند داشته باشیم، باید مراتب آن را به طور فشرده بررسی کنیم.

اولین نکته در این زمینه این است که «خواست»^۱، نام میلی است که نه تنها احساس گردیده، بلکه بسته به کسی که آن را احساس کرده، با «آگاهی» از آنچه آن را ارضا می کند نیز همراه است؛ زیرا يك ميل ممکن است احساس بشود، ولی با آگاهی از عوامل ارضاکننده آن همراه نباشد. چنین میلی را ميل کور^۲ نامند. نوزادان، دارای چنین میلی هایی هستند.

نکته دیگر این است که عمل برانگیخته شده به وسیله يك ميل کور، یا «بالذات ارضاکننده»^۳ [هدف در خود. م] است، یا «بالعرض ارضاکننده»^۴ [هدف در غیر. م]. يك عمل، وقتی بالذات ارضاکننده است که ذاتاً به میلی که توسط آن ارضا می شود، متصل باشد، مثل عطسه زدن، سرفه کردن، و مانند آن. در این موارد، آنچه ميل را ارضا می کند، فقط انجام عملی است که بدان متصل است، نه رویداد پنهانی و نامشهودی که معلول انجام آن عمل است.

اما عملی که بالعرض ارضاکننده است، خودش ارضاکننده يك ميل نیست، بلکه معمولاً نه لزوماً - موجب وقوع رویداد دیگری می شود که آن رویداد، ميل را ارضا می کند؛ و مقصود ما از عمل هدفمند نیز همین نوع عمل است. در مثال آن پسر بچه، چیزی که ميل او را ارضا می کرد تکان دادن درخت نبود، بلکه تأثیر این کار بر سیب ها بود؛ یعنی، سقوط آن ها و در نتیجه، به دست آوردنشان.

پایین ترین مرتبه اعمالی که بالعرض ارضاکننده اند، مرتبه ای است که در آن پای ميل کور در میان است (یعنی، فرد از عوامل ارضاکننده ميل خود اطلاعی ندارد)، و این ميل، موجب برانگیختن يك رشته اعمال کم و بیش تصادفی می گردد. ميل داشتن توأم با بی قراری کردن در برخی از کودکان، نمونه ای از همین مرتبه است.

اما اگر يك رویداد ادراك شده (مثل خرااندن قسمتی از پوست بدن) به طور کم و بیش منظم، موجب ارضای يك ميل معین بشود، آن رویداد و این ميل در ذهن فرد به یکدیگر متصل می شوند و بدین ترتیب، «آگاهی» از ميل به وجود می آید. در این حال، ميل به «خواست» تبدیل می شود و از

1. desire

2. blind craving

3. Autotelic

4. heterotelic

میل «کور» متمایز می گردد.

میلی که با آگاهی از عوامل ارضاکننده اش همراه گردیده، موجب پدید آمدن عملی می گردد که آن را عمل «آگاهانه» هدفمند نامند. اگر این عمل، موقتی و مبتنی بر آزمایش و خطا^۱ باشد، گذشته از این که آگاهانه و هدفمند است، آزمایشی^۲ نیز هست. عمل آزمایشی، همان مرتبه دوم از اعمالی است که بالعرض ارضاکننده اند.

اما سومین مرتبه، مربوط به شرایطی است که فاعل نه تنها از میل خود آگاه است، بلکه «می داند چگونه» آن را ارضا کند؛ یعنی، می داند انجام کدام عمل از جانب او، به طور مستقیم یا غیر مستقیم، میلش را ارضا خواهد کرد. بنابراین، عمل وی نه تنها آگاهانه و هدفمند است، بلکه «ماهرانه» نیز هست. و عمل، وقتی ماهرانه است که برای فراهم آوردن عوامل ارضا کننده خواست، دقیقاً سازگار شده باشد.

مرتبه چهارم، شبیه مرتبه سوم است، با این تفاوت که در این مرتبه، دانشی که به عمل شکل می دهد و موجب موفقیت آن می گردد، به جای (یا علاوه بر) «دانستن چگونگی» انجام يك کار، «اطلاعاتی» است در قالب «قواعد کلی» مربوط به عمل مناسب. در این مرتبه، عمل، نه تنها آگاهانه و هدفمند است، که «مطلعانه» نیز هست. پس به طور خلاصه، در عملی که بالعرض ارضا کننده است، فاعل ممکن است:

الف- کور کورانه هدفمند، و عملش تصادفی باشد؛

ب- آگاهانه هدفمند، اما عملش آزمایشی (آزمایش و خطا) باشد؛

ج- آگاهانه هدفمند، و عملش ماهرانه باشد؛

د- آگاهانه هدفمند، و عملش مطلعانه باشد.

در پرتو تحلیلی که از عمل هدفمند به دست داده شد، اینک تعلیم و تربیت را به عنوان يك عمل هدفمند مورد بررسی قرار می دهیم.

۸- تعلیم و تربیت به عنوان يك عمل هدفمند. مسلماً تعلیم و تربیت، عملی است هدفمند، آگاهانه، و دارای مراتب مختلفی از مهارت و اطلاعات. باید توجه داشت که مرتبه «آزمایشی» يك عمل تربیتی مفروض، هیچ گونه مدخلیتی در توصیف خود این عمل ندارد. به دیگر سخن، عملی که برحسب اتفاق، به عنوان یکی از چند «آزمایش» مورد نظر در يك برنامه

«آزمایش و خطا» ملحوظ گردیده، بدون شك، بیرون و مستقل از ذات عمل تربیتی است. اکنون به توصیف ویژگی‌هایی می‌پردازیم که موجب تمایز تعلیم و تربیت از دیگر اعمال ماهرانه یا مطلعانه می‌گردند.

تعلیم و تربیت، عمل (ع) شخصی به نام معلم (م) است؛ این عمل به خواست معلم برای ایجاد يك نوع پاسخ (پ) در شخصی به نام شاگرد (ش) - که ممکن است همان م باشد یا نباشد - آغاز می‌گردد؛ معلم (م) معتقد است که عمل (ع) وی به سرعت یا سرانجام، منتهی به يك اکتساب به وسیله شاگرد (ش) خواهد شد که دارای توانایی (ت) معینی است؛ عمل (ع) براساس این اعتقاد معلم شکل می‌گیرد که (۱) شرایط موجود، شرایط خاصی (خ) است؛ و (۲) تحت این شرایط خاص (خ)، عمل (ع) معلم (م) احتمالاً به‌طور مستقیم یا غیر مستقیم، موجب اکتساب يك توانایی مطلوب (ت) توسط شاگرد (ش) خواهد شد.

۹- واقعیت‌های عینی، قانون‌های علی، و ارزش‌های مرتبط با تصمیمات تربیتی خردمندانه. با تحلیلی که از ماهیت کلی عمل تربیتی ارائه شد، می‌توان گفت که در هر موقعیت تربیتی، عواملی به شرح ذیل وجود دارد:

الف: معلم یا مربی (م).

ب: شاگرد یا مربی (ش).

ج: عمل تربیتی (ع) به وسیله معلم (م).

د: پاسخ تربیتی (پ) در شاگرد (ش).

ه: توانایی (ت) که به خواست معلم (م) باید به وسیله شاگرد (ش) کسب شود.

و: شرایط خاصی (ع پ) که تحت آن، عمل (ع) معلم (م) موجب برانگیختن پاسخی (پ) در شاگرد (ش) خواهد شد.

ز: شرایط خاصی (پ ت) که تحت آن، پاسخ (پ) شاگرد (ش)، توانایی مطلوبی را در وی پدید می‌آورد.

ح: ارزش‌های مختلف (مثبت یا منفی، ذاتی یا عرضی) فرایند اکتساب، مالکیت، و کاربرد توانایی مطلوب (ت)، برای شاگرد (ش) و نیز برای دیگر افرادی (ف) که مستقیم یا غیر مستقیم از اکتساب، مالکیت، و کاربرد توانایی مطلوب به وسیله شاگرد تأثیر می‌پذیرند.

هشتمین مورد در فهرست فوق‌الذکر، متضمن چند واژه است که بر وجود يك تفاوت دلالت دارند، و این تفاوت، در بحث از اعمال هدفمند غالباً نادیده گرفته می‌شود. اگر «هدف» از

عمل آگاهانه هدفمند را رویدادی بدانیم که موجب ارضای يك خواست می شود (خواستی که موجب تحريك فاعل به انجام آن عمل شده است) پس باید بین «ارضای خواست فاعل» و «دستیابی به هدف» تفکیک قائل شویم. در مثال آن پسر بچه، اگر سیب ها خشکیده، تلخ، و غیر قابل خوردن باشند، هر چند وی به خواست خود مبنی بر به دست آوردن آنها رسیده، اما چنین خواستی از نظر وی «ارضا نشده و ناخبردانه» است؛ چرا که سیب ها به خاطر ارزشی در حوزه خواست او قرار گرفته اند که برخلاف تصور وی، و در واقع، فاقد این ارزش بوده اند. بنابراین، «هدف» از اعمال آگاهانه هدفمند، يك چیز است؛ «ارزش رسیدن» به این هدف، يك چیز؛ و «ارزش خود این هدف» - پس از دستیابی به آن - نیز يك چیز دیگر. بدین ترتیب، چیزی را خواستن و برای کسب آن تلاش کردن، ضامن ارزشمند بودن آن نیست، حتی اگر رسیدن به آن هم ارزشمند باشد.

همان گونه که در قسمت های قبل گفته شد، وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت، روشن کردن عواملی است که باید در تصمیمات تربیتی خردمندانه مورد توجه قرار گیرند. فهرستی که از عوامل هشتگانه تربیتی به دست داده شد، در همین راستا بود. هفت عامل اول، و همچنین بخش هایی از عامل هشتم، مشتمل بر يك رشته واقعیت های عینی و رابطه های علی است که در ارتباط با هر تصمیم تربیتی، رخ می دهند. بررسی این واقعیت ها و رابطه ها، مستلزم مشاهده و آزمایش تجربی است؛ اما - همان طور که قبلاً هم گفته شد - وظیفه فیلسوف تربیتی، مشاهده و آزمایش نیست؛ مثلاً، بررسی شخصیت، هوش، و آمادگی تخصصی يك معلم، ربطی به فیلسوف تربیتی ندارد؛ بلکه وظیفه وی، فقط روشن کردن این موضوع است که کدام صلاحیت (مثبت یا منفی) در معلم، به کدام وظیفه تربیتی مربوط است. درباره دانش آموز هم، همین مطالب صدق می کند. به علاوه، وظیفه فیلسوف تربیتی، اجرای تحقیقات عینی برای پی بردن به این موضوع نیست که آیا عمل (ع) معلم (م) در واقع، موجب - یا احتمالاً موجب - پاسخ (پ) شاگرد (ش) خواهد گردید یا خیر. همچنین، تعیین این موضوع که آیا پاسخ شاگرد، منجر به اکتساب فلان توانایی (ت) توسط وی خواهد شد یا خیر، نیز در قلمرو وظایف فیلسوف تربیتی نیست. این گونه تحقیقات، بر عهده روان شناس است، نه فیلسوف یا فیلسوف تعلیم و تربیت. علاوه بر این، تحقیق و بررسی درباره وجود یا عدم وجود شرایط فیزیکی، روان شناختی، و جامعه شناختی در يك زمینه معین، و همچنین، چگونگی تأثیر فرایند اکتساب، مالکیت، و کاربرد توانایی خاصی به وسیله شاگرد بر دیگر افراد، نیز وظیفه فیلسوف تعلیم و تربیت نیست.

از طرف دیگر، بخشی از وظیفه فیلسوف تعلیم و تربیت، عبارت است از روشن تر کردن ارزش «اخلاقی»، «زیبایی شناختی»، «معرفتی»، «عملی»، و «دینی» اکتساب، مالکیت، و کاربرد يك توانایی معین به وسیله يك شاگرد. همچنین، فیلسوف تعلیم و تربیت، باید این موضوع را نیز روشن کند که فرایند تربیتی - که وسیله ای برای پرورش توانایی خاصی در يك شاگرد است - برای خاطر کدام نوع ارزش به اجرا درمی آید. به علاوه، تعیین بخردانه یا نابخردانه بودن تصمیمات تربیتی نیز بر عهده فیلسوف تعلیم و تربیت است.

۱۰ - بخردانگی^۱ و عوامل آن در تصمیمات تربیتی. با توضیحی درباره این موضوع، مقاله حاضر را به پایان خواهیم برد.

بخردانگی، یعنی، دانستن این موضوع که به طور کلی در يك شرایط معین، بهترین عمل کدام است. این تعریف، تلویحاً نشان می دهد که بخردانگی، محصول شناخت سه عامل مختلف است.

اولین عامل، شناخت شرایط عینی و واقعی است؛ شرایطی که در يك مورد خاص وجود دارد و با انتخاب يك عمل در ارتباط است. شناخت این شرایط، از راه مشاهده آنها حاصل می شود.

دومین عامل، شناخت روابط علل و معالیل با اهداف و وسایلی است که در يك شرایط معین باید انتخاب شوند. به طور مشخص تر، منظور از این عامل، یعنی، شناخت معالیل مختلفی که در يك شرایط معین و با استفاده از وسایلی که در اختیار ماست می توانیم آنها را به وجود آوریم. همچنین شناخت این موضوع که کدام يك از این وسایل می توانند معلول خاصی را به وجود آورند، نیز به همین عامل مربوط است. ضمناً آگاهی از علت بودن چیزی برای چیز دیگر، از راه استقرا و تجربه حاصل می شود.

سومین عامل، شناخت ارزش های گوناگونی (مثبت یا منفی، ذاتی یا عرضی) است که در اثر اتخاذ شیوه های مختلف عمل در يك وضعیت معین، به وجود می آیند. همچنین، درك این موضوع که با احتساب تمامی شرایط، کدام يك از این شیوه ها واجد بیش ترین ارزش هستند، نیز به همین عامل مربوط است.

البته چنین درکی در افراد مختلف تا حدی فرق می کند، زیرا آنچه برای یکی بسیار

ارزشمند است، ممکن است برای دیگری ارزش اندکی داشته باشد. این بدان معنا است که قضاوت نهایی يك شخص دربارهٔ بخردانه یا بهینه بودن يك شیوهٔ عمل، ممکن است مورد قبول دیگری نباشد. در این زمینه، تنها کاری که می‌توان انجام داد عبارت است از تشریح شرایط موجود، یا تشریح نتایج عینی و احتمالی مترتب بر انتخاب این یا آن شیوهٔ عمل، یا تشریح ارزش هر کدام از این شیوه‌ها، و یا تشریح ارزش نتایج هر کدام از این شیوه‌ها به منظور روشن‌گری قضاوت کسی که در مقام انتخاب يك شیوهٔ عمل، از این امور آگاهی ندارد. اما پس از آن که فرد از این امور آگاه شد، قضاوت نهایی بر عهدهٔ خود او خواهد بود. البته این امکان وجود دارد که وی به جای آن که بخردانه قضاوت کند، قضاوتی احمقانه صورت دهد، اما باید توجه داشت که همین قضاوت نیز به وسیلهٔ انسانی خردمندتر انجام شده است.

پی‌نوشت‌ها

1. "How Philosophical can Philosophy of Education Be?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 612-622.
2. "Is a Philosophy of Education Necessary?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 622-633.

فصل دوازدهم

فلسفه و نظریه تربیتی^۱

پل اچ. هرست

در باب ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت، مشخصاً سه نظریه وجود دارد که در زیر آن‌ها را معرفی خواهیم کرد:

الف- نظریه سنتی، که بر حسب آن مستقیماً از فلسفه، مدلولاتی^۲ برای عمل تربیتی استنتاج می‌شود.

ب- این نظریه که یک رشته مستقل تعلیم و تربیت وجود دارد، که با عقاید فلسفی نیز تا حدی در ارتباط است.

ج- نظریه تحلیلی، که فلسفه را دارای کارکردی صرفاً نقادانه و روشنگرانه برای بحث‌های تربیتی می‌داند.

نظریه سنتی

این نظریه که از عقاید فلسفی، مستقیماً و لزوماً مدلولات روشن و مشخصی برای عمل تربیتی استنتاج می‌گردد، غالباً مسلم انگاشته می‌شود (۱). آیا این مطلب، تقریباً مسلم نیست که

1. Hirst. H. Paul. (1963). *Philosophy and Educational Theory*. In : Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A: Macmillan. PP. 175- 187.

2. implications

اگر مردم دربارهٔ چیستی واقعیت‌هایی بایکدیگر اختلاف نظر داشته باشند، باید دربارهٔ این که چه چیزی در برنامهٔ درسی مدارس مهم است، نیز با هم اختلاف نظر داشته باشند؟ آیا یک شخص دیندار، تربیت دینی را کاملاً ضروری، و یک شخص ملحد، آن را کاملاً غیر ضروری نمی‌داند؟ و بنابراین، آیا عقاید فلسفی، تعیین‌کنندهٔ اصول تربیتی لازم‌الاجرا نیستند؟

مطمئناً شمار اندکی از مردم، با این سخن مخالف‌اند که نظامی از عقاید متافیزیکی، معرفت‌شناختی،^۱ و اخلاقی (که نظریه‌ای را دربارهٔ واقعیت‌هایی و آنچه نهایتاً در زندگانی مهم است، فراهم می‌آورد) سهم قابل توجهی در اندیشه‌ها و اعمال تربیتی دارد. هر چند این مطلب تقریباً مسلم است که بین فلسفه و تعلیم و تربیت، ارتباطی وجود دارد، اما نظریهٔ سنتی، فرض را بر این می‌نهد که مستقیماً و به سهولت می‌توان از عقاید فلسفی، اصول کاملاً معتبری را برای تعیین عمل تربیتی استنتاج کرد. حتی اگر بپذیریم که فلسفه، مجموعه‌ای از عقاید است، سخنی که بدین نحو در باب ارتباط آن با تعلیم و تربیت گفته می‌شود، نه تنها نامسلم، بلکه به دو دلیل، کاملاً نامعقول است.

اولاً این نظریه، بسیار ساده و متضمن تصویری جداً گمراه‌کننده از حقایقی است که در قضاوت پیرامون مسائل تربیتی نهفته است. بسیار ساده است، چون دلالت دارد که فقط بر اساس دلایل فلسفی، می‌توان به پرسش‌های مربوط به عمل تربیتی، پاسخی رضایت‌بخش داد. درحالی که چنین نیست. این پرسش‌ها ذاتاً پیچیده‌اند، و لذا پاسخ به آن‌ها بر مبنای عقاید فلسفی، از سرب‌بی توجهی است. قطع نظر از دیدگاه‌های اخلاقی فرد، نادیده گرفتن رشد روان‌شناختی فهم اخلاقی (در حوزهٔ تربیت اخلاقی) به قضاوت‌های غیرمسئولانه‌ای می‌انجامد. همین‌طور، تصمیم‌گیری دربارهٔ مواد برنامهٔ درسی، بدون لحاظ کردن جنبه‌های اجتماعی، روان‌شناختی، و فلسفی، کاری است کاملاً غیر قابل دفاع. هنگام فکر کردن دربارهٔ تصمیمات عملی و ویژه‌ای که در حین تدریس اتخاذ می‌شود، یا هنگام فکر کردن دربارهٔ تدوین اصول کلی تعیین‌کنندهٔ عمل، جنبه‌های بسیاری وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. جنبهٔ فلسفی، فقط یکی از این جنبه‌هاست، و به تنهایی نمی‌تواند بسنده باشد. البته من انکار نمی‌کنم که صرفاً بر اساس عقاید فلسفی هم می‌توان اظهارات کلی ارزشمندی را دربارهٔ تعلیم و تربیت مطرح ساخت. چنان‌که منکر این مطلب هم نیستیم که این اظهارات، جایگاه مهمی در بحث‌های تربیتی دارند. آنچه

مردود می‌شمرم این است که نظریه سنتی، این اظهارات را اصول مناسبی می‌داند که باید تعیین‌کننده عمل تربیتی باشند.

این بدان معناست که باید با سخت‌کوشی، هر دانش، ارزش، و عقیده‌ای را که به عمل تربیتی مربوط می‌شود، کنار هم نهاد و اصول تربیتی را تدوین نمود. معنای دیگر این سخن، آن است که باید بین عقاید فلسفی و عمل تربیتی، قلمروی از بحث و کاوش نظری لحاظ شود که با تدوین اصول تربیتی در ارتباط است. من این قلمرو را نظریه تربیتی^۱ می‌نامم، و بر این عقیده‌ام که عقاید فلسفی در این نظریه، سهم متمایزی دارند. اما نظریه سنتی، مبنی بر این که بین فلسفه و عمل تربیتی، ارتباطی مستقیم وجود دارد، یا به نادیده گرفتن اهمیت نظریه تربیتی، یا به کوچک‌شمردن آن می‌انجامد. نظریه سنتی، قادر به درک این حقیقت مهم نیست که اگر اثرگذاری غیرطبیعی عقاید فلسفی بر عمل تربیتی را کنار نهم، در موارد دیگر، این اثرگذاری به نحو غیرمستقیم و از طریق نظریه تربیتی صورت می‌گیرد. در درون همین نظریه تربیتی است که پیش از تدوین صریح اصل خاصی برای عمل تربیتی، عقاید فلسفی با بسیاری از عناصر دیگر درمی‌آمیزند.

سنت‌گرا در پاسخ می‌تواند بگوید که اگر دایره عقاید فلسفی، وسیع‌تر گرفته شود، کلیه ملاحظات مربوط به اصول تربیتی را در بر خواهد گرفت. از این جهت، درست خواهد بود اگر گفته شود که اصول تربیتی، مستقیماً از عقاید فلسفی استنتاج می‌شوند. اما این پاسخ، به خاطر فراگیر بودن موارد کاربرد اصطلاح «فلسفه»، فقط مسأله را پنهان می‌کند. اگر این اصطلاح، طوری به کار برده شود که روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و هر چیز دیگری را که برای تعلیم و تربیت اهمیت دارد در بر بگیرد، سخن سنت‌گرا درست خواهد بود. تنها اشکالی که در اینجا مطرح می‌شود، عدم تشخیص تفاوت‌های مهم، و عدم امکان تفکیک نقش فلسفه از نقش روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و مانند آن، در مسائل تربیتی است. سنت‌گرا برای دستیابی به این پیروزی لفظی، باید بهای گزافی را بپردازد.

ثانیاً نظریه سنتی، نه تنها به این دلیل که از عهده تشخیص بسیاری از عناصر لازم‌الرعایه در تدوین اصول تربیتی بر نمی‌آید، بل به این دلیل که می‌گوید این اصول را می‌توان و باید به نحو صوری از عقاید فلسفی استنتاج کرد، نیز بسیار ساده است. پیروان نظریه سنتی، بر این باورند که حتی اگر عقاید فلسفی برای این استنتاج، ناکافی شمرده شوند، به شرط فهم دقیق نحوه استنتاج

اصول نظری^۱ [نظریات] از اصول متعارف^۲ [بدیهیات] در هندسه اقلیدسی، می توان اصول تربیتی را هم دقیقاً به همین نحو از عقاید فلسفی استنتاج کرد. و این از نظر من، يك اشتباه است. فرایند قیاس^۳، کاملاً به دستکاری صوری گزاره ها بستگی دارد، و نتایج آن فقط مبتنی بر مطالبی است که مو به مو در مقدمات ذکر می شود. این فرایند، باید با گزاره هایی آغاز شود که به نحو کاملاً آشکار، کلیه ملاحظات مربوط به مسائل مورد بحث را زیر پوشش بگیرند. از این بالاتر، کلیه مفهوم ها و واژه هایی که به کار می روند، باید کاملاً به یکدیگر مربوط باشند، به گونه ای که در زنجیره استدلال، هیچ شکافی پدید نیاید. استفاده از قیاس، فقط هنگامی امکان پذیر است که بتوان با مقدماتی آغاز کرد که کلیه عقاید و واقعیات لازم را تحت پوشش قرار دهند، و طوری آن ها را به یکدیگر مربوط سازند که نتایج، به شیوه ای کاملاً صوری به دست آیند.

آیا می توانیم دانش و عقاید خود را در قالب يك سلسله گزاره بیان کنیم، به طوری که اصول تربیتی به نحو قیاسی از آن ها استنتاج شوند؟ به چند دلیل، این کار غیر ممکن است. در مواقعی که مسأله، روشن، و عوامل زیربنایی آن محدود است، می توان از قیاس استفاده کرد. در این مواقع، اجزای كوچك قیاس، همچون بخشی از يك استدلال^۴ بزرگ تر، ظاهر می شوند. اما در مجموع، مسائل علمی به قدری پیچیده اند که بیان کلیه عقاید و واقعیات لازم را عرایه، کاملاً غیر ممکن است. این مشکل، فقط به زمان و مکان مربوط نیست. بسیاری از واژه هایی که برای بیان دانش و عقاید مهم تربیتی به کار می روند، مبهم و نامشخص اند، نه دقیق و روشن. گاه در گزاره های قیاسی، واژه هایی به کار می روند که بیانگر رابطه های شخصی و ارزش های اخلاقی اند. این واژه ها به نداشتن معانی روشن و ثابت، شهره اند. به علاوه، بخش اعظم فهم آدمیان در جامعه تنگ واژه ها نمی گنجد، بلکه در هیأت استعاره ها، تمثیل ها، و حتی معماها ظاهر می شود. اگر در استدلال های قیاسی، چنین گزاره هایی به کار روند، این استدلال ها - حتی اگر با معناهم باشند - از حیز انتفاع ساقط خواهند شد. به علاوه، استنتاج اصول تربیتی، یقیناً به معنای کاربرد مجموعه ای از اصول اخلاقی است، و اگر بتوان اصول اخلاقی را به نحو صوری، برای استنتاج اصول تربیتی به کار برد، معنای آن تبعیت از قانون در قضاوت های تربیتی است. اما اصول اخلاقی، وقتی به صورت قانون - که ملازمات رسمی آن را همواره باید پذیرفت - در آمدند، دیگر به هیچ رو، فقط يك مرتبه

1. theorems

2. axioms

3. deduction

4. argument

به کار نخواهند رفت. این اصول را در پرتو تجربه، دائماً باید مورد بازنگری و تفسیر مجدد قرار داد. اگر اصول اخلاقی، به نحو صوری، برای تولید اصول تربیتی به کار گرفته شوند، جنبه‌های خوب عمل تربیتی را نیز همچون جنبه‌های خوب زندگی روزمره، ویران خواهند کرد. بالاخره، پی بردن به نحوه استنتاج نتایج تربیتی (که وابسته به کنار هم نهادن تجربه عملی، روان‌شناسی، نظریه اجتماعی، و فلسفه؛ سنجیدن این نتایج؛ و برآورد اهمیت نسبی آنهاست) در يك زنجیره به هم پیوسته قیاسی، دشوار است. این فرایند، در واقع، قضاوتی است مبتنی بر دیدگاهی جامع درباره مسائل، نه دستکاری صوری گزاره‌های پذیرفته شده.

همچنین، من انکار نمی‌کنم که می‌توان به وسیله قیاس، از گزاره‌های مربوط به دانش و عقاید، گزاره‌هایی ارزشمند برای تعلیم و تربیت استنتاج کرد. سؤال من این است که آیا این گزاره‌ها صلاحیت دارند که چون اصل‌هایی برای عمل، شناخته شوند؟ بنا به دلایل فوق‌الذکر، قیاس، به قدری محدود و از برخی جهات، به قدری خطرناک و گمراه‌کننده است که نمی‌توان آن را غیرمنتقدانه در حوزه تعلیم و تربیت به کار گرفت. با توجه به طبیعت اصول صحیح تعلیم و تربیت، این نتیجه به دست می‌آید که نمی‌توان و نباید آن‌ها را از راه قیاس، به وجود آورد. برای به وجود آوردن این اصول، باید به قضاوتی بسیار بازتر و آزادانه‌تر پرداخت، که عقاید فلسفی، نظریات روان‌شناختی و اجتماعی نیز سهم ویژه‌ای در آن داشته باشند. عقاید، ارزشها، و دانش مربوط به واقعیت‌ها، پایه‌های قضاوت درباره اصول تربیتی را به وجود می‌آورند، و با مراجعه به آنهاست که دلایلی برای دفاع از دیدگاه‌های مورد نظر فراهم می‌آید. اما این، نه بدان معناست که يك رابطه ضروری منطقی بین دانش و عقاید، از يك طرف، و اصول تربیتی، از طرف دیگر وجود دارد، و نه بدان معنا که ما نتایج خود را به نحو صوری از گزاره‌هایی به دست می‌آوریم که پایه‌های کامل و لازم برای استنتاج اصول تربیتی اند. بلکه بدین معناست که ما در کانون شبکه پیچیده فهم، قضاوت‌های خود را شکل می‌دهیم، و در چارچوب گزاره‌هایی که برای بیان دلایل خویش به کار می‌بریم، به تأمل در باب مسائلی می‌پردازیم که بر ما تأثیر می‌گذارند. بدین ترتیب، ابداً تعجبی ندارد اگر کسانی را ببینیم که از يك سو، به عقاید خاصی ملتزم‌اند، و از سوی دیگر، از اصول تربیتی کاملاً متفاوتی جانبداری می‌کنند؛ مثلاً، از يك سو، به مسیحیانی برمی‌خوریم که طرفدار يك نظام آموزشی غیردینی‌اند، و از سوی دیگر، به ملحدانی که مدافع يك آموزش جهانی دینی. برخلاف فرض ساده‌ای که قبلاً ذکر شد، با بررسی دقیق‌تر، معلوم می‌شود که اصول تربیتی مناسب برای هدایت عمل تربیتی، با يك قیاس ساده، از عقاید فلسفی استنتاج نمی‌شوند. واقعیت

این است که توافق فلسفی، به هیچ وجه ضامن توافق تربیتی نیست، و طرفداران دیدگاه‌های فلسفی کاملاً متفاوت، در باب بسیاری از اصول تربیتی با یکدیگر اتفاق نظر دارند. این بدان معنا نیست که عقاید فلسفی، اهمیتی برای نظریه تربیتی ندارند، بل صرفاً بدین معنا است که نقش این عقاید، همچون نقش اصول متعارف در يك نظام قیاسی نیست. عقاید فلسفی، نقشی بس مؤثر در نظریه تربیتی دارند، و برخلاف نظر ساده‌اندیشانه سنت گرایان، بخشی از يك فهم گسترده و همه جانبه‌اند که در ورای همه قضاوت‌های تربیتی نهفته است. يك نظام فلسفی که شمول قابل توجهی دارد، قطعاً می‌تواند تعیین‌کننده مجموعه‌ای از اصول تربیتی باشد، حتی اگر عوامل دیگر نیز به حساب آمده باشند. به همین دلیل، انسان و سوسه می‌شود که به صورت مسامحه‌آمیز، درباره استخراج یا حتی استنتاج اصول تربیتی از این نظام فلسفی سخن بگوید. اما این گونه سخن گفتن، گمراه‌کننده است. راه بهتر توصیف اصول، این است که گفته شود آن‌ها را طوری ساخته‌ایم که با این نظام فلسفی، «سازگاری» داشته باشند. سازگاری بین عقاید و اصول، جز به «عدم تعارض» میان آن‌ها به چیز دیگری اشاره نمی‌کند. باید عقاید یا اصول، سازگار باشند، اما این سخن، ابداً به معنای ضرورت وجود يك شبکه قیاسی نیست که ما را از یکی به دیگری هدایت کند.

با توجه به این بحث فشرده در باب نظریه سنتی، نتیجه می‌گیریم که برای درک روشن ارتباط بین فلسفه و تعلیم و تربیت باید:

۱- اندیشه ارتباط مستقیم را کنار نهاد، و در عوض، به يك نظریه تربیتی که با تشکیل اصول تربیتی سروکار دارد، پرداخت؛ و

۲- این اندیشه که عقاید فلسفی، به وجود آورنده مقدمات استنتاج اصول تربیتی‌اند، را کنار نهاد، و در عوض، آن‌ها را فراهم آورنده برخی از دلایل قضاوت‌های تربیتی دانست.

نظریه استقلالی

اگر نظریه سنتی، اهمیت نظریه تربیتی را دست کم می‌گیرد، نظریه دوم، موضعی کاملاً مخالف اتخاذ می‌کند. ادعای مهمی که در این جا مطرح می‌شود، آن است که نظریه تربیتی، رشته‌ای مستقل است. نیز گفته می‌شود که عقاید فلسفی و دیگر شاخه‌های دانش، در این رشته سهم‌اند، اما سهم آن‌ها بر مبنای معیارهایی معلوم می‌شود که درون نظریه تربیتی قرار دارند. بنابراین، اصول تربیتی در درون يك چارچوب نظری شکل می‌گیرند. این چارچوب، آزاد و مستقل از همه رشته‌های دیگر، و از جمله، فلسفه است (۲).

اما ویژگی های يك «رشته مستقل» چیست، و آیا این ویژگی هاست که نظریه تربیتی را وصف می کند؟ رشته ها را می توان به طرق گوناگون از یکدیگر متمایز ساخت. برای مثال، فیزیک را می توان از شیمی تفکیک کرد، زیرا فیزیک، با طیف وسیعی از خواص فیزیکی مربوط به هم، و فنون مخصوص خودش سروکار دارد. به علاوه، این دو رشته، دارای موضوعات متمایزی نیز هستند. با وجود این، آن ها وجوه مشترکی نیز دارند، و در تحلیل نهایی، از یکدیگر قابل تفکیک نیستند. از همه مهم تر آن است که فیزیک و شیمی، در يك ساختار نظری یا منطقی یکسان، سهیم، و هر دو به آزمون های تجربی، متکی اند. همچنین، نمی توان آن ها را بر حسب یکی از قضاوت های شان تفکیک کرد، مگر بر حسب موضوعی که بدان می پردازند. از سوی دیگر، برخی را عقیده بر این است که هر چند فیزیک و تاریخ نیز نقاط مشترک بسیاری دارند، اما نه فقط از حیث موضوعات، که از حیث شکل های منطقی شان نیز قابل تفکیک اند. تبیین تاریخی، متضمن قضاوت خاصی است، که علوم طبیعی، و از جمله فیزیک، فاقد آن اند (۳). تبیین این مسأله که چرا هیتلر در سال ۱۹۴۱ به اتحاد جماهیر شوروی حمله برد، مستلزم کاربرد شواهد، کنار هم نهادن شاخه های مختلف دانش، و حدسی است که با این مسأله که چرا وقتی تکه چوبی را در آب فرو می کنیم، خمیده به نظر می رسد، هیچ وجه تشابهی ندارد. در واقع، بر حسب قضاوت های متفاوت است که گفته می شود رشته ها باید مستقل باشند. پس می توان ادعا کرد که تاریخ، دقیقاً يك رشته مستقل است، اما نمی توان ادعا کرد که در تاریخ، سایر اشکال دانش و قضاوت اصلاً مورد استفاده قرار نمی گیرند. در واقع، تبیین تاریخی معمولاً به تحقیقات علمی فراوان بستگی دارد. در عین حال، گفته می شود که دانش تاریخی، کاملاً به قضاوت های دیگری که در رشته های دیگر به کار می روند، وابسته نیست. از برخی جهات، حتی دانش تاریخی، دانشی اختصاصی و منحصر به فرد نیز هست. احتمالاً رایج ترین ادعا این است که قضاوت های اخلاقی، ویژگی مستقلی دارند. این قضاوت ها به واقعیت ها و تجربه های بسیاری وابسته اند، اما نوعاً منحصر به فرد، و از قضاوت های دیگر همچون قضاوت های واقعی و زیبایی شناختی، به وضوح قابل تشخیص اند.

آیا نظریه تربیتی هم متضمن قضاوت منحصر به فردی هست؟ از آن جا که پیشاپیش نمی توان به این پرسش، پاسخی مثبت یا منفی داد، تنها راه پاسخگویی به آن بر عهده کسانی است که مدعی وجود چنین قضاوت هایی در نظریه تربیتی اند. تا آن جا که من می دانم، این گونه قضاوت های منحصر به فرد وجود نداشته، و لذا مشکل می توان این ادعا را پذیرفت. مسلماً تدوین اصول تربیتی، متضمن قضاوت های خاصی است، و به نظر می رسد که این قضاوت ها

به گونه‌ای هستند که در جریان جستجوی دانش نظری در علوم و تاریخ هم اتفاق می‌افتند. در ارتباط با این مسأله که در تعلیم و تربیت چه باید کرد، یک رشته قضاوت‌های عملی صورت می‌گیرد که بر دانش و تجربه بسیار مبتنی است. از این جهت، نظریه تربیتی با بسیاری از رشته‌های تخصصی تماس پیدا می‌کند، اما قلمرو آن، بسی فراتر از عناصر پراکنده دانش است. هنگامی که در قضاوت‌ها، اصول تربیتی خردمندانه‌ای شکل می‌گیرد، این عناصر نیز به یکدیگر متصل می‌شوند. با این حال، قضاوت‌های عملی، منحصر به نظریه تربیتی نیستند، زیرا در امور روزمره و در نظریه سیاسی و اجتماعی نیز چنین قضاوت‌هایی صورت می‌گیرد. به نظر من، درست همان طور که علوم طبیعی، گروه مرتبیطی را تشکیل می‌دهند، نظریه تربیتی نیز یک نظریه در گروه نظریه‌های مرتبط به هم است که با قضاوت‌های مشابهی سروکار دارند. این نظریه‌ها از طریق یک رشته قضاوت‌های عملی - که موجب تمایز این گروه از سایر گروه‌ها می‌شود - به سؤالات مربوط به اعمال آگاهانه، پاسخ می‌گویند؛ و در درون همین گروه است که یک مجموعه خاص از اعمال - که اعمال «تربیتی» نامیده می‌شوند - در درجه اول، قلمرو نظریه تربیتی را معین می‌کنند.

نظریه تربیتی، به خاطر سرو کار داشتن با پرسش‌هایی که ماهیت خاصی دارند، متکی به دانش و تجربه وسیع و ویژه‌ای است. با این حال، درست نیست که این نظریه را فراهم آورنده معیارهایی منحصر به فرد برای ارزیابی دانش و عقایدی که استخراج می‌کند، بدانیم. این گونه برداشت‌ها اصالتاً معتبرند، و لذا باید همان طور که هستند، در نظریه تربیتی پذیرفته شوند. هر چند نقش آنها، فراهم آوردن دانشی گسترده‌تر درباره عوامل ذی مدخل در عمل تربیتی، و لذا توسعه قضاوت‌هایی مسئولانه‌تر است، اما پی بردن به نحوه ارزیابی این دانش به وسیله معیارهای موجود در نظریه تربیتی، کار دشواری است. وظیفه نظریه پرداز این است که به تشخیص یا کشف مناسب مطالعات تخصصی دیگر برای تعلیم و تربیت بپردازد، و به وقت تشکیل اصول تربیتی، این مطالعات را لحاظ کند.

پس، هر چند نظریه تربیتی در دقیق‌ترین تحلیل، رشته‌ای مستقل نیست، اما فعالیت نظری «تمایزی» است که:

- ۱- همچون همه رشته‌های دیگر، با توجه به پرسش‌هایی که در صدد پاسخگویی به آنهاست (و در این جا پرسش‌هایی در باب گروه خاصی از اعمال) قابل تشخیص است؛ و
- ۲- وابسته به بسیاری از شاخه‌های دانش، و از جمله فلسفه، است.

نظریه تحلیلی

هر چند دو نظریه فوق الذکر، کاملاً در محافل تربیتی پذیرفته شده‌اند، اما هیچ کدام به تفصیل در نوشته‌های جدید، مورد بررسی یا نقادی قرار نگرفته‌اند. اما سومین نظریه‌ای که به بررسی آن خواهم پرداخت، مفصلاً به وسیلهٔ پروسور دی. جی. اُکانور^۱ در کتابش تحت عنوان مقدمه‌ای بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت^۲ مورد بحث قرار گرفته است. وی در اوایل این کتاب، ضمن روشن کردن نظرش دربارهٔ فلسفه، می‌گوید: «فلسفه، برخلاف تلقی رایج، مجموعه‌ای از دانش نیست، بلکه فعالیتی نقادانه یا روشنگرانه است که می‌تواند دربارهٔ هر موضوعی، و از جمله دربارهٔ مسائل مربوط به نظریهٔ تربیتی، به کار رود». این فعالیت تحلیلی، «یک علم برتر» نیست که بتواند با به کارگیری فنون ویژه‌ای به پرسش‌های مشکل و مهم دربارهٔ زندگانی انسان، و جایگاه و چشم‌انداز هایش در جهان، پاسخ دهد (۴). وقتی که معانی و اژه‌ها و روابط آن‌ها با یکدیگر، مشکلات پیچیده و گسترده‌ای را برای فهم ما پدید آورده‌اند، پس بهتر است به این مسائل بپردازیم. این مسائل، هنگام تدوین اصول تربیتی پدید می‌آیند، و لذا فلسفه، سهم برجسته‌ای در بحث‌های تربیتی دارد. اُکانور نیز بین فلسفه و نظریهٔ تربیتی تفکیک قایل می‌شود، اما نظریهٔ وی در باب رابطهٔ این دو، از دیدگاهی که دربارهٔ نظریهٔ تربیتی دارد، نشأت می‌گیرد. هر چند نظریهٔ وی در خصوص ماهیت فلسفه، قابل قبول به نظر می‌رسد، اما دیدگاهش دربارهٔ نظریهٔ تربیتی، کاملاً قابل مناقشه است. دلایل مهمی بر مقنع نبودن دیدگاه وی وجود دارد که ذکر خواهد شد.

اُکانور، برای توضیح «کاری که یک نظریهٔ تربیتی قرار است انجام بدهد» (۵)، ابتدا میان چهار دیدگاه اصلی دربارهٔ واکاوی نظریه تفکیک قایل می‌شود، که دو مورد آن در زمینه‌های تربیتی اهمیت دارد. در یکی از دیدگاه‌ها، نظریه در مقابل عمل قرار می‌گیرد، و «به مجموعه یا نظامی از قواعد یا گروهی از احکام اشاره دارد که اعمال مختلف را هدایت یا کنترل می‌کنند... بدین ترتیب، نظریهٔ تربیتی، مشتمل بر آن عناصری از روان‌شناسی است که با ادراک، یادگیری، مفهوم‌سازی، انگیزش، و مانند آن، که مستقیماً به کار معلم مربوط می‌شود، سروکار دارند» (۶) از دیدگاه دیگر، «نظریه»، با توجه به معنای آن در علوم طبیعی به کار می‌رود، و به یک فرضیهٔ ساده یا به مجموعه‌ای از فرضیه‌های منطقی به هم پیوسته‌ای که به وسیلهٔ مشاهده تأیید شده‌اند، اشاره دارد. همین دیدگاه، ما را به «معیارهایی برای سنجیدن ارزش آن مجهز می‌کند. این دیدگاه، مشخصاً ما را قادر به

قضاوت درباره ارزش نظریه‌های مختلفی (و غالباً متضاد) می‌کند که از سوی متخصصان تربیتی مطرح می‌شوند» (۷).

با توجه به این معیارها، یقیناً شمار زیادی از نظریه‌های تربیتی از رده خارج می‌شوند. زیرا چنان که اکانور هم خاطر نشان می‌کند، بحث‌های تربیتی، به حسب ماهیتشان کاملاً غیر تجربی و، در عین حال، متضمن قضاوت‌های ارزشی^۱ و مراجعه به عقاید متافیزیکی‌اند. این دو عنصر، کاملاً با عنصر اول فرق دارند. درباره گزاره‌های متافیزیکی، گفته می‌شود که هیچ راهی برای اثبات آن‌ها وجود ندارد، و حتی اصلاً نمی‌توان مطمئن بود که این گزاره‌ها معنای معرفتی داشته باشند. بدین ترتیب، باید درباره سهم آن‌ها در نظریه تربیتی، کاملاً تردید کرد. درباره اهمیت قضاوت‌های ارزشی در حوزه تعلیم و تربیت، بررسی خاصی انجام نشده، و نظر اکانور این است که باید آن‌ها را به گونه‌ای بشناسیم که با اظهار نظرهای واقعی خلط نشوند. وی در عین حال، چنین نتیجه می‌گیرد:

می‌توان این بحث را این طور خلاصه کرد که واژه نظریه، آن گونه که در زمینه‌های تربیتی به کار می‌رود، واژه‌ای محترمانه است. موجه بودن آن، فقط هنگامی است که یافته‌های تجربی کاملاً ریشه دار روان‌شناسی یا جامعه‌شناسی در عمل تربیتی به کار روند. و همین جا باید توجه داشت که فاصله فرضی بین نظریه‌های ما و واقعیت‌های زیربنایی آنها، آن قدر زیاد هست که مانع آسودگی وجدان منطقی ما بشود. جای این امیدواری هست که پیشرفت علوم اجتماعی در زمان آینده، این فاصله را کاهش دهد، و این امیدواری، مشوقی است برای پیشرفت این علوم (۸).

اولین نکته قابل توجه در باره نظر اکانور، این است که وی به هدف خود، یعنی، کشف کاری که نظریه تربیتی انجام می‌دهد، دست نیافته است. چرا که اگر در راستای این هدف حرکت کرده بود، مطمئناً تصویری بس متفاوت از نظریه تربیتی به دست می‌داد. به علاوه، وی چون تمایل دارد که نظریه علمی را الگویی برای همه نظریه‌ها تلقی کند، درباره اهمیت عناصر غیر علمی در بحث‌های تربیتی، قضاوتی ناصواب می‌کند. وی در آخرین تحلیل، گزاره‌های متافیزیکی و قضاوت‌های ارزشی را به عنوان عناصری که اصلاً مشخص‌کننده این بحث‌ها نیستند، رد می‌کند.

از این گذشته، از میان دو دیدگاهی که، اُکانور دربارهٔ نظریه مطرح کرده است، ما فقط می‌توانیم دیدگاه اول را بپذیریم. نظریهٔ تربیتی را در درجه اول، باید به عنوان زمینه‌ای لازم برای عمل تربیتی خردمندانه تلقی کرد، نه یک فعالیت علمی محدود. حتی وقتی که، اُکانور، برای یک لحظه، این موضوع را درمی‌یابد باز هم نمی‌تواند نظریهٔ پیچیده‌ای را درک کند که لازمهٔ تعیین بسیاری از فعالیت‌های عملی است. به همین دلیل، باز هم به همان الگوی علمی خودش، مراجعه و تأکید می‌کند که نظریه، صرفاً باید مجموعه‌ای از عناصر روان‌شناختی باشد.

نظریه‌های علمی و نظریه‌های فعالیت‌های عملی با یکدیگر تفاوت ماهوی دارند، زیرا کارکردهایی بس متفاوت انجام می‌دهند، و برای انجام کارهای متفاوتی ساخته می‌شوند. در قلمرو علوم تجربی، یک نظریه، مجموعه‌ای از گزاره‌هاست که در معرض آزمون‌های تجربی قرار گرفته و نمایانگر فهم ما از ابعاد دنیای مادی است. این گونه نظریه‌های آزموده شده، هدف تحقیقات علمی، محصولات نهایی این تحقیقات، و نتایج جست‌وجوی دانش‌اند. در حالی که، در قلمرو یک فعالیت عملی، همچون تعلیم و تربیت، جایگاه نظریه کاملاً فرق می‌کند. در این قلمرو، نظریه، محصول نهایی جست‌وجوها نیست، بلکه وسیله‌ای است برای تعیین و هدایت این گونه فعالیت‌ها. کارکرد نظریه در این قلمرو، این موضوع است که مثلاً در تعلیم و تربیت، چه کارهایی انجام خواهد شد و چه کارهایی انجام نخواهد شد. به نظر من، فرق نظریهٔ علمی با نظریهٔ تربیتی، همان فرقی است که قدما بین دانشی که برای شناخت و فهم تجارب، تنظیم شده، و دانشی که برای تعیین فعالیت‌های عملی تنظیم گردیده، قائل شده‌اند. تلاش برای فهم ماهیت و الگوی بحث‌های عملی، براساس ماهیت و الگوی بحث‌های نظری محض، جز بدفهمی حاصل دیگری در پی ندارد.

اگر نظریه‌های مربوط به دانش نظری^۱ را به خاطر کارکردهای کاملاً متفاوتی که دارند، می‌بایست از نظریه‌های مربوط دانش عملی^۲، به وضوح تفکیک کرد، باید به این مسأله هم توجه داشت که نظریه‌های عملی نیز به خاطر فعالیت‌های عملی مختلفی که با آن سروکار دارند، با یکدیگر متفاوت‌اند؛ مثلاً، نظریه‌های مهندسی، عمدتاً محصول سازماندهی مجدد نظریه‌های علمی‌اند. اما در نظریه‌های پزشکی، عناصر دیگری از قبیل ارزش‌های اخلاقی نیز لحاظ می‌شوند. در قلمرو تعلیم و تربیت - که یک فعالیت عملی است - نظریه‌ها باید سرتاسر این قلمرو

را بیوشانند، و از بسیاری دانش‌ها، قضاوت‌های ارزشی، و عقاید متافیزیکی، معرفت‌شناختی، و دینی، استخراج شوند. همه این عناصر باید در ماهیت ویژه نظریه‌های تربیتی، سهم باشند (۹).

اکنون، در ابتدای کتابش، این دیدگاه را مطرح می‌کند که فلسفه (حتی دقیق‌ترین فلسفه تحلیلی) سهم به‌سزایی در نظریه تربیتی دارد. اما کم‌کم که جلو می‌رود، بر اهمیت آرمان علمی می‌افزاید و از سهم فلسفه می‌کاهد. تا آنجا که بین فلسفه و نظریه تربیتی جدایی می‌افکند، و فلسفه را فقط برای برخورد با مشکلات منطقی یا مفهومی، سودمند می‌شمرد. اگر الگوی علمی را الگویی نادرست و تصنعی تلقی نکنیم، به سوی این اندیشه سوق می‌یابیم که فلسفه، اهمیتی فرعی دارد؛ حتی اگر مرادمان از فلسفه، فعالیت تحلیلی باشد.

مطابق این دیدگاه، فلسفه مستقیماً به دانشی درباره جهان یا انسان نمی‌انجامد، بلکه به بررسی معانی و ارزش‌های می‌پردازد. اگر علوم طبیعی و علوم انسانی را، به این دلیل که در صدد توصیف و تبیین جهان هستند، موضوعات درجه اول بدانیم، پس می‌توانیم فلسفه را موضوعی درجه دوم تلقی کنیم، زیرا در صدد توصیف و تبیین نحوه انجام کارهایی است که توسط موضوعات درجه اول صورت می‌گیرند (۱۰). در حقیقت، یک نظام دو طبقه‌ای به وجود می‌آید که طبقه اول، در صدد فهم جهان، و طبقه دوم، در صدد فهم کارهایی است که در طبقه اول انجام می‌شود. بدین ترتیب، هرگاه فهم درجه دوم ضرورت پیدا کند، و نیازی به شناخت ماهیت دانش بشری و معنای مفاهیم ویژه پدید آید، فلسفه نیز در نظریه تربیتی سهمی پیدا می‌کند. اگر نظریه تربیتی را ماهیتاً نظریه‌ای علمی بدانیم، فهم درجه دوم نیز اهمیتی ثانوی خواهد یافت. اما اگر پیچیدگی این نظریه به قدری باشد که پیش‌تر بدان اشاره کردیم، اهمیت آن نیز محوری خواهد شد.

پس نتیجه می‌گیریم که:

۱- نظریه تربیتی را بعد از نظریه علمی قرار دادن، یعنی، نفهمیدن کار کردی که نظریه تربیتی به عنوان زمینه عمل تربیتی دارد، و لذا بدفهمیدن ماهیت آن؛ و

۲- اگر فلسفه را فعالیتی درجه دوم تلقی کنیم، هیچ دلیلی وجود ندارد که فکر کنیم فلسفه برای تعلیم و تربیت، بی‌اهمیت یا کم‌اهمیت است؛ در این جا به تحقیق کاملی نیاز داریم تا معلوم شود که این گونه فهم، چگونه با نظریه‌ای در باب قضاوت‌های عملی، ارتباط پیدا می‌کند.

نظریه مختار

باتوجه به مطالبی که درباره ماهیت نظریه تربیتی، و همچنین ماهیت فلسفه - چون موضوعی

درجه دوم - گفته شد، مایلیم نظرات نسبتاً غیر قطعی خود را درباره ارتباط این دو بیان نماییم.

نحوه ارتباط فلسفه با نظریه تربیتی، همانند ارتباط آن با دیگر حوزه‌های مورد بحث است. به دیگر سخن، همان‌طور که فلسفه، در قبال نظریه علمی، نظریه حقوقی، و دیگر نظریه‌ها موضعی درجه دوم دارد، در قبال نظریه تربیتی نیز بر چنین موضعی است. به همین دلیل، هرگاه در بحث‌های تربیتی، مشکلاتی در ارتباط با معانی واژه‌ها پدید آید، فلسفه، اهمیت پیدا می‌کند. تعبیری همچون برابری فرصت‌ها^۱، تربیت منش^۲ و مانند آن، معانی نامعینی دارند که مشکلاتی را در بحث‌های تربیتی به وجود می‌آورند. این گونه تعابیر، محتاج روشن‌گری فلسفی دقیق هستند. اما این روشن‌گری، هیچ نقشی در دانش بنیادی درجه اول ندارد. فیلسوف که دارای وظیفه‌ای صوری است، خطوط فهم راز و روشن می‌کند، و به ایضاح مسائل بنیادی می‌پردازد. همین‌طور، فلسفه در علوم نیز کاربردهایی دارد، زیرا اگرچه هیچ نقشی در محتوای آن‌ها ایفا نمی‌کند، اما با بروز مسائل معنایی، وظیفه صوری خود را به انجام می‌رساند. اما اهمیت کار فلسفی در این دو حوزه، کاملاً متفاوت است. به طور کلی، علوم، نیاز اندکی به روشن‌گری فلسفی دارند، زیرا ساختن و پالودن مفاهیم علمی، بخشی از کار علمی است، تا جایی که علوم، فهم خود را درباره جهان به روشنی بیان می‌کنند. اما نظریه تربیتی، با چنین شیوه انعطاف ناپذیری پدید نمی‌آید، بلکه محتاج گرد آوردن برداشت‌های بسیار متفاوتی است، تا نظریه‌ای ترکیبی شکل بگیرد، و قضاوت‌هایی عملی در درون این نظریه، صورت پذیرد. در چنین فعالیت پیچیده‌ای، مسائل معنایی مهمی بروز می‌کند، و ناتوانی در فهم روابط رشته‌های مختلف، مسائل تربیتی بسیاری را پدید می‌آورد. یکی از این مسائل، مربوط به فهم معنای «برابری فرصت‌ها» و سازگار کردن آن با «آزادی فردی» است. برای مواجهه با پرسش‌های تربیت اخلاقی، باید برداشت‌های خود را از بینش اخلاقی، عقاید دینی، و دیدگاه‌های رشد روانی، به یکدیگر مربوط سازیم. کمک صوری فلسفه به نظریه تربیتی، در چنین مواردی، بس اهمیت پیدا می‌کند. اگر فلسفه را لازمه نظریه تربیتی بدانیم، باید آن را ابزاری بسیار مهم تلقی کنیم که بدون آن، کنار هم نهادن اجزای پراکنده، مشکل خواهد بود.

اما فلسفه، علاوه بر این نقش صوری، نقشی در محتوای نظریه تربیتی نیز دارد. تحلیل‌های فلسفی، بخشی از شواهد بنیادینی هستند که قضاوت درباره اصول تربیتی، بر آن‌ها

استوار است. این تحلیل‌ها، عناصری را پدید می‌آورند که در قالب يك محتوای خاص، کنار هم نهاده می‌شوند. برای برخورد با مسائل اخلاقی، فقط داشتن بینش اخلاقی، دانش روان‌شناختی، عقاید دینی، و قدرت پیوند برقرار کردن بین این‌ها کافی نیست. علاوه بر آن، باید بدانیم که قضاوت اخلاقی چیست، چه فرقی با قضاوت‌های دیگر دارد، و چگونه می‌توان آن را توجیه کرد. فقط با برخورداری از چنین دانشی است که می‌توان به ماهیت تربیت اخلاقی پی برد. همین‌طور، بحث کردن درباره جایگاه علوم طبیعی در تعلیم و تربیت، و محتوای آموزشی آنها، مستلزم فهم ماهیت و قلمرو این علوم، دانش علمی بسیار، اطلاعاتی درباره روان‌شناسی فهم علمی، و آگاهی از نیازهای علمی جامعه است. بدین ترتیب، نظریه تربیتی، محتاج کمک فلسفه، از حیث «محتوی» است، زیرا فهمی را می‌طلبد که فقط از عهده کدو کاو فلسفی برمی‌آید. به نظر می‌رسد که فیلسوف تحلیلی، می‌خواهد عقاید فلسفی را در نظریه تربیتی سهیم سازد، اما می‌کوشد تا این عقاید را (به دلیل ماهیت دست دومین آن‌ها) از دیگر عقاید (مثل عقاید دینی و اخلاقی) تشکیل دهنده نظریه تربیتی، متمایز سازد.

در ترسیم حوزه‌ای مستقل برای فلسفه تعلیم و تربیت، می‌توان گفت که فقط کارکرد صوری^۱ فلسفه برای نظریه تربیتی، مورد علاقه فلسفه تعلیم و تربیت است، و نقش محتوایی^۲ بر عهده فلسفه اخلاق، فلسفه علم، و دیگر رشته‌هایی است که می‌توانند چنین نقشی [در نظریه تربیتی. م] داشته باشند. من فکر می‌کنم که این‌گونه مرزبندی بین کارکردهای صوری و محتوایی، تلخ و ناگوار است. در عمل، این مرزبندی امکان‌پذیر نیست، چرا که کمک محتوایی تحلیل فلسفی به نظریه تربیتی، کمک به روشن‌گری صوری نیز هست. از این گذشته، بسیاری از مسائل مربوط به کارکرد صوری فلسفه، به وسیله فیلسوفان حوزه‌های دیگر مورد بررسی قرار گرفته‌اند، به طوری که فلسفه تعلیم و تربیت، از این جهت منحصر به فرد نیست. پرداختن به مناقشات لفظی، حاصلی در پی ندارد، مهم این است که نقش فلسفه در نظریه تربیتی، دقیقاً مشخص گردد و حدود و ثغور آن معلوم شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به مطالب فوق‌الذکر، این نتایج درباره ارتباط فلسفه و تربیت به دست می‌آید:

۱- دستیابی به دیدگاهی مقنع در خصوص ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت، به این دو عامل بستگی دارد:

الف- شناسایی نظریه متمایزی که عمل تربیتی را تعیین می کند، و

ب- روشن سازی سهم متمایزی که فلسفه در نظریه تربیتی دارد.

۲- نظریه تربیتی، ماهیتی کاملاً ترکیبی دارد. این نظریه، برخلاف برخی از نظریه های دیگر، از یک سو، وصف ناپذیر است، و از سوی دیگر، غیر مستقل.

۳- نظریه تربیتی، به خاطر سروکار داشتن با پرسش هایی ویژه و مرتبط با اعمال آگاهانه، نظریه ای متمایز است. این نظریه، در قالب قضاوت هایی عملی، معین می کند که در حوزه تعلیم و تربیت، چه کارهایی باید و چه کارهایی نباید انجام شود.

۴- فلسفه، چون فعالیت درجه دوم، در دو بُعد «صوری» و «محتوایی» به نظریه تربیتی کمک می کند. این کمک، تاحدی، به عقاید درجه دوم یا عقاید فلسفی مربوط می شود.

۵- هرچند نظریه تربیتی را باید به نحوی تدوین کرد که با برخی از عقاید فلسفی یا عقاید دیگر ناسازگار نباشد، اما این نظریه، از این عقاید استنتاج نمی شود، و هیچ رابطه ضروری منطقی بین این دو مقوله در کار نیست. به علاوه، همان طور که نظریه، به هیچ رو کاملاً فلسفی نیست، بلکه اساساً پیچیده است، «نظریه تربیتی» نیز از اصطلاح سنتی تر «فلسفه تعلیم و تربیت»، بسیار کم تر گمراه کننده است.

۶- اصطلاح فلسفه تعلیم و تربیت، را می توان به بهترین نحو برای اشاره به کمک همه جانبه روش های ویژه پژوهش فلسفی به بحث از مسائلی که در چارچوب نظریه تربیتی پدید می آیند، به کار برد.

پی نوشت ها

۱. نگاه کنید به:

H.W. Burns: "The Logic of the Educational Implication", in Educational Theory, Vol. XII, No.1, 1962.

۲. نگاه کنید به:

F. McMurray: *Preface to an Autonomuus Discipline of Education, in Theory, Theoy*, Vol. V, No. 1955. Quoted and discussed in G.F Kneller. *Philosophy, Education and Separatism*. In *Educational Theory*. Vol XII, No. 1. 1962.

۳. نگاه کنید به:

W. Dray: *Laws and Explanation in History*. O.U.p. 1957 especially chapters II and V.

4. D.J.O' Connor: *An Introduction to the philosophy of Education*. Routledge and Kegan Paul. 1967, P.4.

5. Ibid., P. 74.

6. Ibid., P. 75.

7. Ibid., P. 76.

8. Ibid., P. 110.

۹. برای بررسی بیشتر نگاه کنید به:

L.A. Reid: *Philosophy and Education*. Heinemann. 1962. ch. Ch. Vi.

۱۰. نگاه کنید به:

A. J. Ayer: *Philusophy and Language, an Inaugural . Lecture*. O.u.p. 1960.

فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت^۱

ریچارد ام. میلارد و پیترا ای. برتوکسی

گفت و گو در باب ارتباط فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت، که گویی دورشته یا دو حوزه پژوهشی کاملاً متفاوت هستند، از همان ابتدا موجب خلط مسائل و حتی تداوم جدایی آنها می گردد. هنگامی که در سال ۱۹۵۴، کمیته مشترک دانشگاه بوستون، در بخش فلسفه تغییراتی به وجود آورد، و بخش بنیادهای اجتماعی دانشکده علوم تربیتی این دانشگاه نیز به بحث درباره راه اندازی دوره دکترای فلسفه تعلیم و تربیت پرداخت، در آمریکا فقط یازده مؤسسه، این درجه را اعطا می کردند. نزد بسیاری از اعضای انجمن فلسفه آمریکا، فلسفه تعلیم و تربیت، فرزندخوانده ای ناشناخته است. برگزاری همایش فلسفه تعلیم و تربیت در سال ۱۹۵۵ در دانشگاه بوستون، فقط گام کوچکی در شناساندن این رشته بود.

این بی تفاوتی دست اندرکاران رشته فلسفه در قبال فلسفه تعلیم و تربیت، شبیه بی تفاوتی مربیان حرفه ای در قبال فلسفه تعلیم و تربیت است. در مجموع، فلسفه تعلیم و تربیت، غالباً در برنامه های درسی رشته علوم تربیتی به حساب نیامده، و اگر هم به حساب آمده، طبق گفته

1. Millard, Richard M and Bertocci Peter A. (1958). *Philosophy and Philosophy of Education*. In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A. : Macmillan. PP. 192-198

دین کندل^۱ (۱)، بیشتر به وسیله کسانی ارائه شده که یا فاقد آموزش فلسفی، و یا برخوردار از آموزش فلسفی اندکی بوده‌اند و لذا معلومات فلسفی ناچیزی داشته‌اند. این بدان معنا نیست که در ربع دوم قرن بیستم، انسان‌هایی فوق‌العاده توانمند در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت ظاهر نشده‌اند، بلکه بدین معناست که آنان، همچون اصواتی در برهوت بوده‌اند که هم به وسیله مربیان «فنی» و هم به وسیله کسانی که خود را فیلسوف «فنی» می‌نامند، طرد گردیده‌اند.

ما تأکید می‌کنیم که فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت، و تعلیم و تربیت، پیوندی ناگسستنی دارند. عدم درک این حقیقت، موجب پدید آمدن نوعی نزدیک‌بینی حرفه‌ای در همه دست‌اندرکاران این سه حوزه می‌شود. به محض این که پیوند هر یک از این حوزه‌ها با حوزه‌های دیگر قطع گردد، هر سه حوزه زیان می‌بینند. البته ما نه ادعا می‌کنیم که این سه حوزه عین یکدیگر نبند، و نه با ماکس بلاک^۲ هم عقیده‌ایم که می‌گوید: «فلسفه تعلیم و تربیت، اگر جرح و تعدیل نشود، یا قید و بند نگیرد، در عمل، کم‌تر از فلسفه نیست» (۲). مقصود، تأکید بر این مطلب است که هر کدام از آن‌ها کم‌وبیش، و به نحوی اجتناب‌ناپذیر، با دیگری پیوند دارد.

در این نوشتار، نمی‌توان تحلیلی همه‌جانبه از روابط این سه حوزه عرضه نمود. چنین تحلیلی، نه تنها مستلزم تدوین یک فلسفه تربیتی تمام‌عیار، که مستلزم تدوین فلسفه‌ای مفصل درباره فلسفه تعلیم و تربیت نیز هست. اما دست کم، می‌توان برخی از پیوندهای اصلی این سه حوزه، و نیز پاره‌ای از خطرات ناشی از بدفهمی این پیوندها را ذکر کرد.

اگر فلسفه را کوششی مستمر، نظام‌دار، و نقادانه برای کشف و تنظیم ویژگی‌ها، ارزش‌ها، و معانی تجربه خویش بدانیم، نه ارائه الهام‌آمیز بینش‌های آسمانی، در این صورت، کسی که به پژوهش فلسفی روی می‌آورد، حداقل می‌تواند درباره تجربیات تربیتی به اندیشه‌ورزی نقادانه بپردازد. از زمان افلاطون تا دیویی و وایتهد، تشخیص رابطه بنیادی فلسفه تعلیم و تربیت با دیگر حوزه‌های تخصصی پژوهش فلسفی، مشخصه تفکر غربی بوده است.

دقیقاً در فرایند تعلیم و تربیت است که مسائلی همچون معرفت، ارزش، عوامل سازنده زندگی خوب، ماهیت دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم، و کاری که ما در قبال آن می‌توانیم انجام دهیم، اهمیتی چشمگیر می‌یابد. از سوی دیگر، استخراج و تصریح پیش‌فرض‌ها^۳ و معانی^۴، و

ایجاد ابزارهایی برای ارزیابی نقادانه روابط این پیش فرض ها و معانی با هم و با دیگر حوزه های تجربه، کاری است که در فلسفه انجام می شود. اما در اکثر موارد، مسائل عملی تعلیم و تربیت و ضرورت روشن سازی این موضوع که تعلیم و تربیت به چه کاری می پردازد، زمینه ساز پژوهش فلسفی بوده است، نه بالعکس. به لحاظ فرهنگی یا منطقی، این يك تصادف نیست که سوفیست ها (یعنی، کارورزان تربیتی یونان) پیش از سقراط، افلاطون، و ارسطو قرار داشتند و صحنه را برای آن ها آماده کردند. این هم يك تصادف نیست که کار اصلی افلاطون، یعنی جمهوری، اساساً فلسفه تربیتی جامعه خوب و زندگی خوب است.

به عبارت دیگر، پژوهش فلسفی، کاری نیست که در يك فضای تهی فرهنگی یا شخصی انجام شود، یا بتواند انجام شود. پژوهش فلسفی نمی تواند در برابر تجربه رایج انسانی بی تفاوت بماند، زیرا این کار یعنی تهی ساختن فلسفه از محتوایش. نگر گاه های اصلی فلسفی، طبق نظر پرفسور براملد^۱ (۳)، «تفسیرهایی «نقادانه» از تجربه فرهنگی، و لذا از مسائل رایج انسانی مربوط به آن تجربه»، یا «کوشش جداگانه هر فرهنگ برای دادن بیش ترین معنا به خود» هستند. به همین دلیل است که فقط شمار اندکی از نگر گاه های اصلی فلسفی، به فرهنگ خاصی تعلق دارند، زیرا دست کم، مطلوب این است که هر کدام از این نگر گاه ها به مسائل و معیارهای میان فرهنگی و همچنین داورهای درون فرهنگی بپردازد. اما اگر تعلیم و تربیت (در گستره ای فراتر از چارچوب مدارس)، «فعالیتی برتر تلقی شود که هر گروه سازمان یافته ای می کوشد تا از طریق آن، راه زندگی خودش را تداوم و بهبود ببخشد» (۴)، از يك سو، برخی از مهم ترین داده ها را برای پژوهش فلسفی فراهم می آورد، و از سوی دیگر، پژوهش فلسفی، به صورت پیش شرطی برای تربیت و برنامه ریزی تربیتی نقادانه و جهت دارانه (در مقابل تربیت و برنامه ریزی تربیتی تصادفی و نااندیشمندانه) در می آید. فیلسوفی که نه مایل است به مربی گوش فرادهد و نه از وی چیزی بیاموزد، يك متخصص زبان، آن هم در حوزه ای محدود، است، نه يك فیلسوف. مربی ای هم که فاقد معلومات فلسفی درباره هدف ها و پیش فرض های تربیتی خود است، يك متخصص تربیتی است که کور کورانه عمل می کند. وظیفه فیلسوف تعلیم و تربیت این است که از سویی، با به کارگیری منابع فلسفی در مسائل تربیتی، و از سوی دیگر، با استفاده از نتایج اعمال و اکتشافات تربیتی در پژوهش های فلسفی، فلسفه تعلیم و تربیت را زنده نگاه دارد. به همین دلیل، وی باید هم

به لحاظ نظری و هم به لحاظ عملی، در هر دو قلمرو فوق الذکر، به خوبی آموزش ببینند. هر نظام تربیتی، یا هر گروه از اعمال تربیتی، متضمن اهداف یا مقاصدی است که تصور می شود به قدر کافی مهم یا ارزشمند هستند که از راه فرایندهای تربیتی، در افراد یا جامعه، تداوم یابند، تقویت گردند، یا به وجود آیند. بدون این اهداف یا مقاصد، هیچ تربیتی حاصل نمی شود. قطع نظر از «تحصیلات مدرسه ای»، پدری که در عهد باستان، فرزند خود را ماهیگیری یا شکار می آموخت، هدفی را دنبال می کرد که برای فرزندش، برای خودش، و برای جامعه اش، دارای اهمیتی حیاتی می دانست. این مطلب روشن است، اما آنچه چندان روشن نیست این است که تعلیم و تربیت، در مفهوم بنیادی اش، ذاتاً هدفمند باشد. تعلیم و تربیت، قطعاً متضمن یک نظریه ارزشی است. این نظریه، هم شامل یک نظریه عمومی ارزشی^۱ یا معیارشناسی ارزش ها^۲ است، و هم شامل یک فلسفه اخلاقی یا اجتماعی (برداشت هایی درباره زندگی یا جامعه ارزشمند). انسان امروز، نیازمند به مواجهه با این پرسش هاست: آیا تعلیم و تربیت، برای خود تحقق یابی در اجتماع است، یا کارایی در تولید صنعتی؟ آیا سازگاری اجتماعی، مهم تر از نوآوری فردی است؟ آیا تعلیم و تربیت، برای سازگاری اجتماعی است، یا خلافت فردی؟

نظریه ارزشی موجود در یک نظام تربیتی یا در مجموعه ای از اعمال تربیتی، یا آشکار است، یا ناآشکار؛ یا از راه اندیشیدن درباره معیارهای ارزشی و آگاهی از مسائل مربوط به معیارهای ارزشی، منتقدانه پذیرفته شده، یا از طریق سنت، قدرت، جبر، و قضاوت عجولانه ناشی از یک بحران، نامنقدانه مقبول افتاده است. پس از ارائه طرح های پسا/سپوتنیک^۳، باید به این سؤالات پاسخ گفت: آیا برنامه فشرده ای در علوم فیزیکی، با عدم تأکید بر علوم اجتماعی و انسانی، مؤثرترین راه برخورد با مسائل «عصر فضا» است؟ کدام دانشمندان و کدام جامعه، این برنامه را تهیه خواهند کرد؟ آیا می خواهیم به هر قیمتی که شده، تربیت را برای امنیت، به اجرا درآوریم؟

هر نظام تربیتی یا هر گروه از اعمال تربیتی، علاوه بر یک نظریه ارزشی، متضمن یک معرفت شناسی، یعنی یک رشته فرضیه ها، فرض ها، یا پیش فرض هایی است که پس از آشکار شدن، می توانند یک نظریه معرفت را به وجود آورند. این نظریه، شامل فرض هایی در باب امکان حصول معرفت و محدودیت های آن، مفهوم حقیقت، و معیار یا معیارهایی است که تعیین می کنند

1. a general theory of value

2. criteriology of values

3. Post-Sputnik

چه وقت، حقیقت به دست می آید، و برای به دست آوردن آن چه باید کرد. جامعه ای که داورى نهایی درباره حقیقت و خطا را به سازمان یا سند خاصی واگذار می کند، در مقایسه با جامعه ای که سنجش خردمندانۀ شواهد را تعیین کننده حقیقت یا راه وصول به حقیقت می داند، شکل و فنون تربیتی کاملاً متفاوتی دارد.

به علاوه، هر نظام تربیتی یا هر گروه از اعمال تربیتی، دست کم، متضمن پیش فرض هایی متافیزیکی، یعنی، برداشت هایی در بارۀ ماهیت انسان و جایگاه وی در جهان (بر حسب برداشت هایی که در بارۀ ماهیت جهان وجود دارد) است. موافقان و مخالفان جدایی سفیدپوست ها از سیاهپوست ها، برداشت هایی کاملاً متفاوت در بارۀ ماهیت واقعی انسان دارند. گاهی اوقات، لازم است که ماهیت واقعی انسان مشخص گردد. این فرض ها به اعمال تربیتی و برداشت هایی کاملاً متفاوت در بارۀ ماهیت تعلیم و تربیت می انجامند: همه انسان ها خودخواه اند؛ همه انسان ها ايثار گرند؛ همه انسان ها گرفتار جبر اقتصادی اند؛ همه انسان ها سازواره هایی صرفاً فیزیولوژیک^۱، و محصور در الگوهای محرک-پاسخ^۲ و شرطی سازی^۳ اند؛ همه انسان ها فرزندان خداوندند. علوم اجتماعی می توانند به تدقیق این فرض ها کمک کنند، اما کمک آن ها محدود است. دست کم در برخی موارد، مکاتب خاصی در علوم اجتماعی، به بررسی این فرض ها و دلایل آن ها می پردازند. به علاوه، در فرایند تعلیم و تربیت، ممکن است این فرض ها و فرض های دیگر، کم و بیش آشکار باشند، کم و بیش کامل باشند، یا کم و بیش متقّدانه پذیرفته شده باشند. کسانی که فرایندهای تربیتی را هدایت می کنند، نیز ممکن است معیار یا معیارهای روشنی در بارۀ آنچه واقعیت را می سازد، داشته باشند، یا نداشته باشند. اجتناب ناپذیر بودن فرض های متافیزیکی، از این راه معلوم می شود که حتی آن گروه از اندیشمندان معاصر که منکر امکان پذیری متافیزیکی اند، وقتی ادعا می کنند که جهان، در برابر عقل بشر تسلیم است، اظهاراتی متافیزیکی به میان می آورند.

از دو دیدگاه، می توان به کارکرد فلسفۀ تعلیم و تربیت نگریست. این دو دیدگاه، مانع الجمع نیستند. فیلسوف تعلیم و تربیت، از يك سو، به نقد فرض های فلسفی نظام ها و اعمال تربیتی می پردازد. کار وی در این سطح، عمدتاً تحلیلی است. بدین معنا که وی فرض های نهفته

1. only physiological organisms

2. stimulus-response patterns

3. conditioning

در هر نظام تربیتی را تصریح می کند، و در پرتو دانش رو به رشد در علوم انسانی، اجتماعی، فلسفی، و فیزیکی، این فرض ها را از حیث سازگاری، هماهنگی، و شایستگی شان، مورد بررسی قرار می دهد. وی به رشد بینش نقادانه، و پاکسازی بحث ها از تیرگی، بی معنایی، و ناهماهنگی علاقه مند است. او مربی ای است خود آگاه و خودنقاد؛ مثلاً، مادر باره «تربیت برای دموکراسی»^۱ سخنان بسیاری شنیده ایم. اما تربیت برای کدام دموکراسی؟ موسولینی، استالین، و دیویدی معتقد بودند که باید برای دموکراسی «حقیقی» تربیت کرد، اما هر کدام برداشتی کاملاً متفاوت در باره دموکراسی، و لذا در باره تربیت داشتند. بدون روشن سازی واژه ها، گفت و گو درباره تربیت برای دموکراسی، جز آشفتگی شدید در زیر پوشش احساسات پرشور، چیز دیگری نیست.

از سوی دیگر، فیلسوف تعلیم و تربیت، ممکن است عمدتاً به ایجاد یک فلسفه تربیتی، یعنی، به دیدگاه مثبتی در باره این که تعلیم و تربیت چه باید باشد، علاقه مندی نشان دهد. وی این کار را با گردآوری اطلاعاتی در باره انسان، جامعه، و جهان انجام می دهد. متفکران تربیتی، از قبیل افلاطون و دیویدی، به این کار پرداخته اند. یکی از پرسش هایی که به طور همزمان در کمیسیون ملل متحد و در محافل محدودتر فلسفی و تربیتی مطرح شده، این است که آیا حقوقی به نام حقوق اساسی بشر، که برای همه انسان ها به کاربردی باشد، وجود دارد یا خیر، و اگر وجود دارد، در تعلیم و تربیت، چه معنایی دارد؟ آیا حق تعلیم و تربیت، در زمره این حقوق است؟ اگر هست، کدام نوع تعلیم و تربیت؟ ما کارکرد اول فلسفه تعلیم و تربیت را کارکرد تحلیلی^۲، و کارکرد دوم را کارکرد نظری^۳ می نامیم. بدون شک، این دو کارکرد، با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند. بدون ایجاد هنجارهای نقادی، به سختی می توان کارکرد تحلیلی را انجام داد، چنان که بدون مربوط سازی نقادانه کارکرد تحلیلی به نظام ها و اعمال تربیتی موجود، نمی توان این کارکرد را عملی کرد. اما اگر محقق، فاقد اطلاعات فلسفی، یا فاقد زمینه کافی در اعمال و علوم تربیتی باشد، این دو کارکرد تحلیلی و نظری، ناقص خواهند ماند. اگر گفت و گوی دایمی بین مربیان و فیلسوفان از طریق فیلسوف تربیتی یا مربی فلسفی، فقط به خاطر اجتناب از گام نهادن در راه های نسنجیده و تیز نگاه داشتن ابزارهای نقادی باشد، باز هم دارای اهمیتی حیاتی است.

اما اگر این کوشش مشترک، دارای اهمیت حیاتی است، پس چرا گفته شد که بین دو حوزه فلسفه و تعلیم و تربیت، ظاهراً فاصله وجود دارد؟ آیا این فاصله، مستعد استمرار است یا قابل امحا؟ بسیاری از فیلسوفان، در قبال مسائل تربیتی، بی تفاوت اند. بخشی از این بی تفاوتی، ناشی از علاقه شدید محافل فلسفی ربع دوم قرن بیستم به مسائل فلسفه علم و تحلیل زبان بوده است، نه ضدیت اساسی با پرسش های تربیتی.

دومین عامل این بی تفاوتی، نفوذ يك دیدگاه مهم فلسفی در محافل تربیتی بوده، که موجب گردیده است نظریه، مورد تحقیر و عمل، مورد تعظیم قرار گیرد (۵). این امر، به تجربه گرایی ساده لوحانه ای انجامیده، که موجب شده است بنیادهای نظری این تجربه گرایی، و همچنین بدیهی و مدلل نبودن آن، به دست فراموشی سپرده شود. عامل دیگر بی تفاوتی محافل تربیتی، رشد سریع علوم تربیتی، و در نتیجه، دل به این علوم سپردن، و آن ها را از کل فرایند تعلیم و تربیت و اهداف و مقاصد آن جدا ساختن، بوده است. این رشد علوم تربیتی، هر چند موقتاً باروی گرداندن از پرسش های نظری همراه بوده، موجب بازاندیشی در باره بنیادهای تعلیم و تربیت، گردیده و خواهد گردید. افزایش فوق العاده اطلاعات در علوم تربیتی و اجتماعی، موجب این بازاندیشی، و این بازاندیشی، موجب جذب این اطلاعات در نظریه تربیتی خواهد شد.

يك عامل بازدارنده دیگر برای ارتباط مؤثر در گذشته و حتی در حال حاضر، این فرض (نسبتاً موجه) برخی از مربیان و برخی از فیلسوفان (هر چند شمار اندکی از آنان) بوده است که فیلسوف از موضعی برتر، تعیین خواهد کرد که تعلیم و تربیت چه باید باشد. باید اذعان کرد که برخی از فیلسوفان، کوشیده اند فلسفه های تربیتی را با توجه اندکی به مقتضیات عمل تربیتی، استنتاج کنند. اما در حوزه فلسفه، هیچ چیزی مضرتر از غرور عقلانی نیست. وظیفه فیلسوف، این نیست که به مربی یا به هر کس دیگری بگوید که وی چه باید بکند. اما استنتاج مدلولات تربیتی از دیدگاه های مهم فلسفی، جایگاه موجهی دارد. این کار، مخصوصاً وقتی مستحسن است که دیدگاه های مهم فلسفی، بخشی از يك زمینه فرهنگی را تشکیل بدهند که تعلیم و تربیت نیز در آن و برای آن صورت می گیرد. اما حتی وقتی که فیلسوف، بدین کار مبادرت می ورزد نیز چیزی را دیکته نمی کند. کار وی، عبارت است از گشودن چشم اندازهای جدید، و نمایاندن جنبه هایی از تجربه که در گذشته، ناچیز یا نادیده گرفته شده اند. این، دقیقاً همان کاری است که فیلسوفانی همچون دیویی، در ارتباط با تعلیم و تربیت انجام داده اند. اما فیلسوفی که تحت این شرایط، نمی تواند با مربی حرفه ای کار کند، یا مسائل عملی تعلیم و تربیت را درک نماید، مناسب و

اثر بخشی کارش را تضعیف خواهد کرد.

اما اساسی تر از همه، این است که فیلسوف می تواند به عنوان يك شخص مبتکر عمل کند. بدین معنا که وی می تواند از راه همکاری با مربی، روش شناسی^۱ و راه های مختلف تحقیق فلسفی را در باره مسائل مشترک فلسفی - تربیتی به کار بندد. از طرف دیگر، مربی نیز چنان که قبلاً گفته شد، همواره ناگزیر است که با مسائل و مشکلات فلسفی مواجه گردد. وی برای انجام هر چه مؤثر تر و وظیفه تربیتی اش، نیازمند تخصص فلسفی برای تشخیص مسائل فلسفی است. یاری رساندن به انسان ها برای آگاهی هر چه بیشتر از عوامل مؤثر در ارزیابی مسیر تجارب آنان، با توجه به کامل ترین و ارزشمندترین نوع زندگی، وظیفه مشترکی است که فیلسوف، ممکن است مستقیماً به انجام آن کمک کند.

اساساً نظر ما این نیست که فیلسوف حرفه ای باید در هر مسئله تربیتی وارد شود. نظر ما سه بعد دارد:

- ۱- خطوط ارتباطی باید برای غنی سازی متقابل هر دو حوزه، باز نگاه داشته شوند؛
 - ۲- متخصصان رشته فلسفه تعلیم و تربیت، این فرصت را داشته باشند که متناسب با صلاحیتشان در تعلیم و تربیت، صلاحیت خود را در فلسفه، بالا ببرند، یا بالعکس؛ و
 - ۳- همه کسانی که مایل اند [در فلسفه تعلیم و تربیت. م] به تدریس بپردازند، باید از طریق کار کردن در فلسفه تعلیم و تربیت (که به وسیله افراد با صلاحیت در هر دو حوزه ارائه می شود)، با هدف ها، پیش فرض ها، و راه حل هایی که در نظریه تربیتی مطرح می گردد، آشنا شوند.
- در این عصر تغییر ارزش ها و ظهور بحران های فرهنگی ملی و بین المللی، فیلسوف تعلیم و تربیت، مسئولیت ویژه و جایگاه حساسی دارد. مسئولیت وی، عبارت است از تفکیک و توسعه هدف ها و پیش فرض های فرایند تعلیم و تربیت. ناتوانی در زنده نگاه داشتن فلسفه تعلیم و تربیت و تبدیل آن به فرایند تعلیم و تربیت، یعنی، فروپاشی و اضمحلال فرهنگ. از این رو، فیلسوف تعلیم و تربیت، نه تنها محتاج همه نوع تشویق است، بلکه نیازمند مشارکت فعالانه همه رشته های علمی و فلسفی ای است که بر کارش تأثیر دارند.

پی‌نوشت‌ها

1. I.L. Kandel, "*Philosophy of Education*", Harvard Educational Review, 26 (1956), PP. 134-136.
2. Max Black, "*A Note on philosophy of Education*", Harvard Educational Review, 26 (1956), P.155.
3. Theodore Brameld, "*philosophy, Education, and the Human Sciences*", Harvard Educational Review. 26 (1956), P. 137.
4. Ibid

۵. نگاه کنیده:

Theodore Brameld, *Cultural Foundations of Education*, New York: Harper & Brothers publishers, 1957, Chapter XIII, "The Study of Culture in Teacher Education." With Particular reference to PP. 269-273.

فصل چهاردهم

به سوی فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت^۱

ویلیام ک. فرانکنا

من نیز همچون بسیاری از کسان دیگر، درباره آنچه به عنوان فلسفه تعلیم و تربیت به معلمان آینده آموزش داده می شود، احساس نگرانی می کنم. راه حل این مسأله، نوشتن مقالاتی همچون مقاله حاضر در باب اهداف و محتوای فلسفه تعلیم و تربیت نیست، بل این است که کسانی به تدریس فلسفه تعلیم و تربیت بپردازند که در زمینه فلسفه، بهتر آموزش دیده اند. با این حال، نوشتن این گونه مقالات می تواند زمینه را برای این راه حل هموار سازد. این مقاله را به همین امید نگاشته ام (۱).

ابتدا باید درباره فلسفه، نکاتی را مطرح کرد. با مراجعه به تاریخ فلسفه، معلوم می شود که فلسفه، سه کارکرد مختلف داشته است. اول این که در جست و جوی مفهومی از جهان به صورت يك كل، و جایگاه انسان در آن بوده است. فلسفه، در این حال، جنبه ترکیبی داشته، کوشیده است تا با به خدمت گرفتن نتایج علوم روز، و افزودن ماحصل تجارب زیبایی شناختی، اخلاقی، و دینی نوع بشر، زندگی را به گونه ای پیوسته و چون يك كل بنگرد. به علاوه، این فلسفه، فلسفه ای نظری بوده، فرضیه هایی کم و بیش پر سس پذیر برای کامل کردن این تصویر یا برای دست یافتن به

1. Frankena, William. (1956). *Toward a Philosophy of Philosophy of Education*. In Christopher. J.K. Lucas, *What is Philosophy of Education?* U.S.A: Macmillan. PP. 286-291.

معنایی جامع، تدوین نموده است.

اما فیلسوفان، گذشته از جست و جوی این گونه فرضیه‌های جهانی^۱ (به تعبیر اس. سی. پیر)، کوشیده‌اند تا عقل را برای هدایت اعمال بشر به خدمت گیرند. به دیگر سخن، کوشیده‌اند تا علاوه بر عرضه تصویری از جهان، با کشف و تنظیم هدف‌ها، هنجارها، یا معیارهایی که چون تکه‌های ابر در روز یا ستون‌های آتش در شب هستند، اعمال فردی یا اجتماعی انسان را هدایت کنند.

فیلسوفان، علاوه بر پرداختن به واقعیت و آرمان، به کندوکاوی کم‌تر مهیج، و در عین حال ضروری، به نام تحلیل یا نقادی نیز روی آورده‌اند. این کار، شامل ارزیابی متقارنه فرض‌ها و روش‌های مورد استفاده فیلسوفان، عالمان، و مردمان عادی، و همچنین تعریف دقیق واژه‌هایی همچون «واقعی»، «حقیقی»، «خوب»، «درست»، «علت»، «ماده»، «جوهر»، و «زمان» بوده است. قطع نظر از هدف نهایی فیلسوف از تحلیل یا نقادی، نزدیک‌ترین هدف وی عبارت است از دستیابی به شفافیت مفهومی^۲ یا فهم روش شناختی^۳.

بدین ترتیب، می‌توان سه فعالیت فلسفی را تشخیص داد: فلسفه نظری، فلسفه هنجاری، و فلسفه تحلیلی. همچنین می‌توان گفت این سه فعالیت فلسفی، سه شاخه یا سه «بخش» فلسفه تمام عیار هستند که هر «فیلسوف تمام عیار» - مثل افلاطون، ارسطو، و اسپینوزا - باید آنها را انجام دهد. از طرف دیگر، می‌توان این سه فعالیت را به صورت سه «نوع» فلسفه‌ورزی تلقی کرد که فیلسوفان باید یکی از آنها را برگزینند. امروزه، این دیدگاه را غالباً می‌پذیرند. به همین دلیل است که دیویی و طرفدارانش تأکید می‌کنند که فلسفه باید از تأملات نظری اجتناب ورزد و به صورت پژوهشی هنجاری، یعنی، «جست و جوی هدف‌ها و ارزش‌هایی که به فعالیت‌های جمعی انسان‌ها جهت می‌دهد»، درآید. اما فیلسوفانی که پیرو راسل و ویتگنشتاین هستند، معتقدند که فلسفه، نه باید نظری باشد و نه هنجاری، بلکه باید خودش را کاملاً وقف منطق و تحلیل کند. متعصب‌ترین اینان، پوزیتیویست‌های منطقی‌اند، اما دیگر فیلسوفان تحلیلی، موضعی معتدل‌تر اتخاذ می‌کنند. در هر حال، فلسفه تحلیلی را مثل غالب نویسندگان مخالف، نباید با پوزیتیویسم یکسان پنداشت.

1. world-hypotheses

2. conceptual clarity

3. methodological understanding

نکته‌ای که در این جامی خواهیم بر آن تأکید کنیم این است که بر مبنای نظریهٔ «سه بخشی» دربارهٔ ماهیت فلسفه (به عنوان يك كل)، فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز بخش نظری^۱، هنجاری^۲، و تحلیلی^۳ خواهد داشت؛ در حالی که، بر اساس نظریهٔ «سه نوعی»، فیلسوفان تعلیم و تربیت باید با توجه به موضوع کارشان، از میان نظری بودن، هنجاری بودن، و تحلیلی بودن، یکی را برگزینند. اما خود من به نظریهٔ سه بخشی، در ارتباط با فلسفه، عموماً، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، خصوصاً معتقدم. در این جانی توانم بر این مدعا برهانی بیاورم، جز این که خودم را با این سخن قانع کنم که باید یکی از دو وضعیت را پذیرفت:

الف- وضعیتی که در آن، يك فیلسوف تعلیم و تربیت به هر سه نوع پژوهش می‌پردازد؛
 ب- وضعیتی که در آن، برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت، به يك نوع پژوهش، برخی به نوع دیگر، و برخی به نوع سوم می‌پردازند. در هر يك از این سه مورد، سه نوع فلسفه‌ورزی در رابطه با تعلیم و تربیت انجام خواهد شد، و این خواستهٔ اصلی من است.

برای پی بردن به چگونگی ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت، باید تأملی هم در باب تعلیم و تربیت داشته باشیم. ابتدا باید بین تعلیم و تربیت به عنوان يك فرایند^۴، و تعلیم و تربیت به عنوان يك رشتهٔ علمی^۵ تفکیک قایل شد. تعلیم و تربیت در معنای اول، فرایندی است که به واسطهٔ آن، جامعه، به طور کلی و یا به وسیلهٔ «مدارس»، اعضایش را آن طور که مطلوب است (نه صرفاً آن طور که مطلوب می‌داند) می‌پرورد. تعلیم و تربیت در معنای دوم، رشته‌ای است که این فرایند را به طرق گوناگون مورد مطالعه قرار می‌دهد، و یافته‌هایش به صورت دروس تخصصی در دانشکده‌های علوم تربیتی، ارائه و گنrandه می‌شوند.

پس مقصود از فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز یا فلسفهٔ فرایند تعلیم و تربیت است، یا فلسفهٔ رشتهٔ تعلیم و تربیت. برای فهم بهتر این مطلب، باید مفهوم رشتهٔ تعلیم و تربیت را بیشتر کاوید. این رشته، از سه بخش تشکیل می‌شود. بخش اول، «علم» واقعی تعلیم و تربیت^۶ است. این علم، با گردآوری واقعیت‌هایی - عام یا خاص - دربارهٔ فرایند تعلیم و تربیت سر و کار دارد و به توصیف یا آزمایش روش‌های آموزشی، مشاهدهٔ نتایج، و مانند آن می‌پردازد. علم تعلیم و تربیت، از این حیث، در دانش علمی ذی سهم است. اما در عین حال، هر واقعیت دیگری را که به تربیت انسان‌ها

1. speculative

3. analytical

.. academic discipline

2. normative

4. process

6. factual "science" of education

مربوط باشد، از تاریخ، روان‌شناسی، ورشته‌های دیگر اخذ می‌کند.

بخش دوم رشته تعلیم و تربیت، بخش هنجاری [علم هنجاری تعلیم و تربیت. م] است. این بخش، غایت‌ها، هدف‌ها، یا هنجارهایی را برای فرایند تعلیم و تربیت، پیشنهاد و از وسایل خاصی برای تحقق این اهداف، جانبداری می‌کند. نیز این بخش می‌کوشد تا با مراجعه به واقعیت‌های مکشوفه یا گردآمده توسط علم تعلیم و تربیت، و اصول اخلاقی و ام گرفته شده از علم الاخلاق، حتی الامکان توصیه‌هایش را در باب اهداف و وسایل تعلیم و تربیت، توجیه نماید. سرانجام، بخش سوم رشته تعلیم و تربیت، بخش تحلیلی [علم تحلیلی تعلیم و تربیت. م] است. این بخش، تا حدی با تحلیل مفاهیم عام واقعی تعلیم و تربیت، مثل «هوش»، یا «رشد»، و با ارزیابی فرض‌ها و روش‌های این علم سروکار دارد. اما علاوه بر آن، به تحلیل مفاهیم بخش هنجاری تعلیم و تربیت، مثل «خوب» یا «عدالت»، و موشکافی در باب روش‌های توجیه توصیه‌های بخش هنجاری نیز می‌پردازد.

اکنون، رابطه فلسفه با هر کدام از بخش‌های رشته تعلیم و تربیت آشکار است. بخش واقعی [رشته] تعلیم و تربیت را در نظر بگیرید. این بخش، در بیش تر مواقع، ذاتاً جنبه علمی دارد نه فلسفی، و وابسته به علوم اجتماعی است. اما بخش واقعی، واقعیت‌ها یا فرضیه‌هایی را هم از فلسفه نظری (که در این جا الاهیات را هم شامل می‌شود) وام می‌گیرد. برای مثال، این بخش، ممکن است نظریه طبیعت‌گرایانه - انسان‌گرایانه - درباره زندگی و جهان را از فلسفه وام بگیرد؛ یا همچون نظریه‌های سنتی تعلیم و تربیت، به یک واقعیت برتر، یک نظریه معرفتی نظارت‌کننده، و یک سرنوشت فناپذیر (که به وسیله دیوبی مطرح شده است) ملتزم شود. وقتی که علم واقعی تعلیم و تربیت، به چنین عقایدی متکی باشد یا آن‌ها را به کار ببرد، دیگر واقعاً «علمی» نیست، بلکه فلسفی و جزء فلسفه نظری است؛ خواه به این موضوع آگاه باشد یا نباشد (منظور من از این سخن، پایین آوردن ارزش این فلسفه تربیتی نیست).

بین تعلیم و تربیت و فلسفه نظری، رابطه دیگری هم قابل تصور است. می‌توان از مطالعه‌ای در باب فرایند تعلیم و تربیت، فرضیه‌هایی را در باب ماهیت جهان استنتاج کرد؛ مثل این نظر ایدآلیستی که تاریخ جهان، همانا خودپرووری روح است. اما هدف از این پژوهش، کسب بینشی درباره ماهیت جهان است نه تعلیم و تربیت، و لذا این گونه پژوهش را نمی‌توان فلسفه تعلیم و تربیت نامید.

به نظر من، بخش هنجاری [رشته] تعلیم و تربیت، قلب فلسفه تعلیم و تربیت است. شاید

بتوان کل این بخش را فلسفه نامید، زیرا در برگیرنده قضاوت هایی در باب آن چه باید و آن چه نباید در فرایند تعلیم و تربیت انجام شود، همراه با دلایلی برای این قضاوت هاست. در واقع، این بخش، چیزی نیست جز شاخه ای از فلسفه هنجاری به عنوان يك كل. برخی اکراه دارند که توصیه های مربوط به وسایل لازم الاستفاده توسط مدارس را در فلسفه بگنجانند، و ترجیح می دهند که علم تعلیم و تربیت را همچون علوم سیاسی، مشتمل بر بخش واقعی و بخشی که توصیه هایی را در باب وسایل ارائه می کند، بدانند. اما در هر حال، نظریه های مربوط به اهداف تعلیم و تربیت را می توان فلسفه هنجاری نامید.

شایان ذکر است که توصیه های فیلسوف تعلیم و تربیت (در باب وسایل یا اهداف)، به طور طبیعی، تا حدی بر مقدمات هنجاری برگرفته از علم الاخلاق (و لذا از فلسفه)، و تا حدی بر مقدمات واقعی برگرفته از عرف عمومی، علم، یا فلسفه مبتنا دارد. برای، توصیه ای در باب کاربرد این در مدارس، تا حدی به نظراتش در باب اهداف تعلیم و تربیت (که این هم وابسته به فلسفه اخلاقی و اجتماعی اوست)، و تا حدی به نظراتش در باب اعتبار عقاید و اهمیت معلومات دینی، متکی است.

بخش تحلیلی [رشته] تعلیم و تربیت، یکسره به فلسفه تحلیلی تعلق دارد. تا آن جا که بخش تحلیلی به مطالعه روش های علم تعلیم و تربیت [بخش واقعی تعلیم و تربیت. م] می پردازد، بخشی از فلسفه علم است و لذا دلیلی ندارد که آن را فلسفه تعلیم و تربیت بنامیم، مگر آن که علم تعلیم و تربیت، ویژگی هایی مخصوص خودش داشته باشد. تحلیل مفاهیم و روش های بخش هنجاری تعلیم و تربیت نیز تا حدی قابل ملاحظه، بخشی از نظریه اخلاق است و نمی توان آن را فلسفه تعلیم و تربیت نامید. با این حال، مفاهیمی هم وجود دارد که مخصوص بخش های علمی یا هنجاری تعلیم و تربیت است، و تحلیل آن ها دقیقاً بر عهده فلسفه تعلیم و تربیت می باشد، مانند رشد، یادگیری، عدم وابستگی، و آزادی عقلانی.

این بازنگری در باب فلسفه و تعلیم و تربیت، ما را قادر به تفکیک سه نوع فلسفه تعلیم و تربیت می کند:

۱- فلسفه تعلیم و تربیت نظری^۱، که در جست و جوی فرضیه هایی درباره انسان و جهان است که با فرایند تعلیم و تربیت ارتباط دارند؛

۲. فلسفه تعلیم و تربیت هنجاری^۱، که اهداف لازم التحقق و اصول لازم الاتباع در فرایند تعلیم و تربیت آدمیان را مشخص، و توصیه‌هایی را در باب وسایل دستیابی به این اهداف عرضه می‌کند؛ و

۳. فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی^۲، که در پی ایضاح مفاهیم بسیار مهم است. از این سه، فلسفه‌های تربیتی نظری و هنجاری به فلسفه «فرایند» تعلیم و تربیت، و فلسفه تربیتی تحلیلی به فلسفه «رشته» تعلیم و تربیت تعلق دارند.

در ارتباط با نظریه سه بخشی فلسفه، این نکته قابل ذکر است که هر فیلسوف تعلیم و تربیت، باید به هر سه بخش بپردازد. اما از حیث نظریه سه نوعی، هر فیلسوف تعلیم و تربیت، و یا همه فیلسوفان تعلیم و تربیت باید به یک نوع فلسفه‌ورزی روی بیاورند. چنان که قبلاً هم گفته شد، من امیدوارم که همه فیلسوفان تعلیم و تربیت، به هر سه نوع فلسفه‌ورزی بپردازند، یا هر گروه به یک نوع فلسفه‌ورزی.

در هر حال، قدر مسلم این است که فیلسوف تعلیم و تربیت، نه نیاز دارد و نه باید در انزوا کار کند. درست همان طور که عالم تعلیم و تربیت، چیزهایی را از علوم وام می‌گیرد و کمک‌هایی به آن‌ها می‌کند، فیلسوف تعلیم و تربیت نیز چیزهایی را از فلسفه‌های نظری، هنجاری، و تحلیلی وام می‌گیرد و کمک‌هایی به آن‌ها می‌کند.

پی‌نوشت

۱. در نوشتن این مقاله، من تاحدی و امدر و تاحدی در مقابل این افراد هستم:

H.S. Broudy, "How Philosophical can Philosophy of Education Be?", *Journal of Philosophy* LII (Oct. 27, 1955), 612 - 622.

K. Price, "Is a Philosophy of Education Necessary?," *Journal of Philosophy* LII (Oct. 27, 1955), 622-633.

C.L. Stevenson, "The Scientist's Role and the Aims of Education," *Harvard Review* XXIV (Fall, 1954), 231-238.

H.D. Aiken, "Moral Philosophy and Education", *Harvard Educational Review* XXV (Winter, 1955), 39-59.

1. normative philosophy of education (فلسفه تعلیم و تربیت نسوری)

2. analytical philosophy of education

فلسفه تعلیم و تربیت^۱

ا. ریبول

فلسفه تعلیم و تربیت، یکی از شاخه‌های فلسفه است. این رشته، به معنای دقیق کلمه، علم نیست، بلکه به وجود آورنده یک رشته اساسی است که معنای حقیقی همه علوم تربیتی را روشن می‌کند. از این نظر، فلسفه تعلیم و تربیت، رشته خاصی است که با دیگر شاخه‌های فلسفه از قبیل فلسفه علم، فلسفه حقوق، فلسفه هنر، و مانند آن در ارتباط می‌باشد و دارای هدفی متفاوت و کاملاً مشخص، یعنی، تعلیم و تربیت است. نیز، فلسفه تعلیم و تربیت، رشته خاصی است که با کلیه رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش، سرو کار دارد و، در عین حال، با هدف‌ها و روش‌هایی متفاوت به تعلیم و تربیت می‌نگرد. کدام هدف‌ها؟ کدام روش‌ها؟

تربیت: یک مسأله فلسفی

تربیت، خود به خود به وجود آورنده یک مسأله فلسفی است. از زمان افلاطون، بزرگ‌ترین فلاسفه، به طرح و توصیف این مسأله در همه ابعاد آن پرداخته‌اند. در حقیقت، محتوای تربیت، بسیار پیچیده است و به حسب فرهنگ‌های مختلف، فرق می‌کند. پس، علت

1. Reboul, O. (1985). *The Philosophy of Education*. In G. Mialaret, Introduction to the educational sciences, Paris: UNESCO. PP. 28-34

وحدت مفهومی^۱ و ماهیت^۲ آن چیست؟ آیا به خاطر وحدت اساسی آن با مفهوم انسان است؟ در میان همه حیوانات، انسان، تنها حیوانی است که باید و می تواند تربیت شود. او باید تربیت شود، زیرا بدون تربیت، چیزی از انسانیت نخواهد داشت. او می تواند تربیت شود، زیرا آنچه موجب تمایز وی از حیوانات می گردد - فناوری، زبان، آداب - به وسیله انسان کسب شده است. و همین نسبت با انسانیت است که باعث می شود تربیت در مرتبه ای فراتر از رشد عصبی - روانی یا عادت دادن يك حیوان قرار گیرد. تربیت، مجموعه ای است از فرایندها و روش هایی که هر کودک را قادر به کسب فرهنگ - که مابه الامتیاز انسان از حیوان است - می نماید. پس این سؤال که: «تربیت چیست؟» به سؤال دیگری می انجامد و آن این که: «انسان چیست؟» و این، سؤالی است فلسفی.

در تعریف فوق الذکر، به واژه های فرایندها و روش ها اشاره کردیم. این، از آن روست که تربیت، هر چند عمدتاً فرایندی خود به خودی است - یعنی، بدون آگاهی مربیان و متربیان تحقق می یابد - اما ولو به نحو تلویحی، نمی تواند فاقد هدف باشد. گفتیم به «نحو تلویحی»، چرا که ممکن است این هدف، نه مدون باشد و نه آگاهانه، هر چند این امکان وجود دارد که در مواقع بحرانی و بروز اعتراضات، حالت مدون و آگاهانه هم پیدا کند. هنگامی که همه افراد نسل جوان، همچون سال ۱۹۶۸، می پرسند: «چرا باید یاد بگیریم؟» مربیان محکوم به انتخاب یکی از این دو راه هستند: یا جواب دهند، یا بمیرند.

فلسفه و علوم تربیتی

فلسفه در رابطه با علوم تربیتی، وظیفه دو بُعدی پرسش گری^۳ و انسجام بخشی^۴ را بر عهده دارد. میالاره^۵ این وظیفه را معرفت شناسی علوم تربیتی^۶ نامیده است.

فلسفه، جایگاه و قلمرو ادعاهای هر علم را مورد پرس و جو قرار می دهد و حتی ممکن است به کشف نوعی جزم اندیشی در پس عینیت ظاهری اظهارات و نظرات آن نایل آید. چه، هنگامی که اقتصاددان از سرمایه انسانی^۷، تاریخدان از پیشرفت^۸، روانکاو از بازگشت^۹،

1. conceptual unity

3. interrogation

5. Mialaret

7. human capital

9. regression

2. essence

4. integration

6. epistemology of educational sciences

8. progress

جامعه‌شناس از هنجار^۱ و روان‌شناس از تعادل^۲ سخن می‌گوید، همه این سخنان، در واقع، بیانگر نظرها و عقاید هنجاری است که متضمن مقصودی می‌باشد. از این رو، تعادل، چیزی نیست که وجود داشته باشد، بلکه چیزی است که باید وجود داشته باشد. مع ذلك، واقعیت این است که علوم فوق‌الذکر، چنین اهدافی را به عنوان امور قابل مشاهده و اندازه‌گیری، و بدون سؤال از این که چه چیزی آنها را به صورت هدف در می‌آورد و اصولاً چرا باید چنین اهدافی را دنبال کرد، در نظر می‌گیرند. چرا سازگاری، مطلوب‌تر از ناسازگاری است؟ به طور خلاصه، وظیفه فیلسوف این است که درباره اهداف تعلیم و تربیت از خودش سؤال کند. قلمرو کار او را نه «چگونگی‌ها»، که چرایی‌ها تشکیل می‌دهد و اهداف تربیتی نیز ابداً با چگونگی‌ها ارتباطی ندارند.

اهداف تعلیم و تربیت، با انسان به صورت يك كل سر و کار دارد. «فهم زبان فرانسه»، هدف نیست، مگر این که کار من، فرهنگ من، خوشبختی من، و خلاصه، همه وجود مرا در برگیرد! این واقعیت ساده، هم قلمرو تربیتی دارد و هم قلمرو معرفت‌شناختی. در روزگار ما، علوم - حتی علوم تربیتی - روز به روز متنوع‌تر و تخصصی‌تر می‌شوند و علاوه بر آن، انسان علم آموخته یا دانشمند نیز متخصص شده است. فلسفه در رویارویی با این پدیده، یعنی، تجزیه و تفکیک علوم، وظیفه انسجام بخشی را بر عهده دارد و علوم تربیتی را نیز دعوت به ترکیب و تلفیق یافته‌هایشان می‌کند؛ کاری که هرگز انجام نشده و همواره باید از نو آغاز شود.

در این راستا ما با دو موضوع مواجه خواهیم شد: اولاً معرفت‌شناسی، واجد همان عینیتی خواهد شد که علوم مورد مطالعه آن؛ و به همین دلیل هیچ ارزشی را نباید بپذیرد. ثانیاً معلوم نیست که چرا فلاسفه باید حق انجام کارهایی را داشته باشند (کار تعیین اهداف تربیتی) که دیگران ندارند!

با وجود این، می‌بینیم که هر چند معرفت‌شناسی فیزیک می‌تواند خود را در پرتو قضاوت‌های عینی و فارغ از ارزش‌ها عرضه کند، اما این امر درباره علوم تربیتی که هدف آن‌ها، یعنی تعلیم و تربیت، به طبع با ارزش‌ها سرو کار دارد، صادق نیست. تربیت، آموزش، و تدریس، برای چیزی انجام می‌شوند. یاد گرفتن، فقط کسب دانش یا کسب عادت‌های رفتاری با دوام نیست، بلکه - درست یا غلط - مطلوب و ارزشمند دانستن این امور نیز هست.

باید در ارتباط با حق تعیین اهداف، توافق لازم حاصل شود. تعیین اهداف به معنای

تحمیل اهداف نیست، بلکه به معنای آگاه بودن از هدف‌ها و مقایسه آن‌ها با یکدیگر است. به علاوه، هر مربی و هر محقق می‌تواند درباره اهداف تربیت بیندیشد و تفکر فلسفی داشته باشد، به شرطی که از آنچه انجام می‌دهد، آگاه باشد. هر کسی می‌تواند فیلسوفانه فکر کند، هر چند در عمل، همه به زبان فلسفه فکر نمی‌کنند. فلسفه، دارای فرهنگ و رشته تخصصی ویژه‌ای است که بدون آن‌ها از حد یک ایدئولوژی فراتر نمی‌رود، از این گذشته، وجود فلسفه به روش‌های آن بستگی دارد. کدام روش‌ها؟

در زیر پنج روش را همراه با مثال معرفی خواهیم کرد.

۱- روش تاریخی^۱

فلسفه تعلیم و تربیت، با افلاطون و بلکه با بحث بین افلاطون و سوفسطاییان آغاز می‌شود. این بحث هنوز هم جریان دارد و نمی‌توان از قضاوت درباره آن اجتناب کرد. این مثال، در عین حال که بیانگر نقش مبهم تاریخ فلسفه است، نشان دهنده عدم وجود تفکر نیز هست. تاریخ فلسفه، فقط به دو شرط جنبه فلسفی دارد: یکی این که اندیشه اندیشمندان را ارج نهد، و دیگر این که در زمینه اندیشیدن بر ما متکی باشد نه بر آن‌ها.

اگر این شرایط تحقق یابد، تاریخ فلسفه از دو جهت جالب خواهد بود: اول این که امکان طرح مسائل و ربط دادن ملموس‌ترین و غالباً مغشوش‌ترین پرسش‌ها را با اندیشه‌هایی که در بسیاری از کشورها مطرح شده، فراهم می‌آورد و آن‌ها را روشن و در جای صحیح خود مستقر می‌کند. دوم این که چیزهایی را بر ما آشکار می‌کند که ما نسبت به آن‌ها تنها به صورت آشفته و درهم و برهم و گاه ضد و نقیض، آگاه هستیم.

ذکر یک مثال که برای فلسفه تعلیم و تربیت نیز اهمیت اساسی دارد، به روشن شدن موضوع کمک خواهد کرد. «معنای بزرگسال بودن چیست؟» برداشت ما از بزرگسالی روشن نیست و ریشه در دو گرایش فکری دارد که به وسیله تاریخ فلسفه مشخص گردیده است. دیدگاه اول، که به کامل‌ترین وجه در اندیشه‌های ارسطو تبلور یافته، بزرگسالی را بر اساس الگوی زیست‌شناختی بلوغ تعریف می‌کند و می‌گوید: بزرگسال بودن، یعنی رسیدن به خط مرزی بین رشد و افت. دیدگاه دوم، که در اندیشه‌های لسینگ^۲ و کانت منعکس گردیده، بزرگسالی را بر اساس الگوی حقوقی فرارسیدن بزرگسالی تعریف می‌کند و می‌گوید: بزرگسال بودن، یعنی،

رسیدن به مرحله استقلال عاطفی و عقلانی که مسئولیت از دست دادن، حفظ کردن، یا ازدیاد بخشیدن آن بر عهده ماست. این دو دیدگاه در یک جهت مشترک هستند و آن این که بزرگسال بودن را به عنوان یک ارزش و نیز به عنوان هدف رشد و تربیت تلقی می کنند. اما در تعریف این هدف با یکدیگر اختلاف دارند. فرارسیدن بزرگسالی، یعنی، فرارسیدن تعادل، سازگاری، موفقیت و، وضعیت بهینه، و قرار گرفتن در مرحله بین جوانی و سالخوردگی. فرارسیدن بزرگسالی، هم یک آرمان فردی و هم یک آرمان اجتماعی است که ارتباطی با سن واقعی فرد ندارد. آیا می توان بین دیدگاه ارسطی و دیدگاه کانتی آشتی برقرار کرد؟ در این نقطه دقیق و حساس است که تاریخ ما را رها می کند و با اندیشه هایمان تنها می گذارد.

۲- روش ژرف اندیشانه

روش دوم که ما آن را «روش ژرف اندیشانه» می نامیم، با نتایج حاصله از علوم تربیتی آغاز می شود و این پرسش مطرح می گردد که: تحت کدام شرایط و محدودیت ها چنین نتایجی به دست می آید؟ این روش، جنبه میان رشته ای دارد و مخصوصاً هنگامی موفقیت آمیز خواهد بود که با مشارکت مجریان، محققان، و فیلسوفان در این فعالیت فکری همراه باشد. باز هم به مسأله بزرگسالی برمی گردیم. بیش تر [اندیشمندان] علوم تربیتی با این مسأله مواجه می شوند، اما آیا می توانند آن را به طور موفقیت آمیزی حل کنند؟

زیست شناسی، قوانینی را برای فرارسیدن سن بزرگسالی بیان می کند که در موجودات زنده متفاوت است، اما همین علم، از قوانین روانی مربوط به فرارسیدن سن بزرگسالی سخنی نمی گوید. این قوانین، به طور دقیق توسط روان شناسی رشد بیان می شوند که در میان آن ها می توان از عملیات صوری، سازگاری یا تعادل، بازگشت پذیری، و غیره نام برد. اما این معیارها مانند معیارهای زیست شناختی، حالت واقعی و قابل مشاهده ندارند، بلکه بیش تر به صورت یک آرمان و هنجار منطقی و اخلاقی فاقد مقبولیت جهانی مطرح هستند. روانکاو، دیگر عینی نیست و معیارهایی که برای فرارسیدن سن بزرگسالی ارائه می کند - از قبیل جنسیت تناسلی، برتری اصل واقعیت بر اصل لذت، و انتقال خود (که قابل بحث و بررسی هستند) - فقط می تواند یک آرمان دست نیافتنی را پدید آورد.

البته این عدم موفقیت نسبی علوم در تعریف بزرگسالی، تصادفی نیست و دو دلیل برای آن می توان ذکر کرد: یکی این که، علوم انسانی، متعدد و لذا جزیی هستند، در حالی که، فرارسیدن بزرگسالی، کلی و در برگیرنده کل وجود فرد است. دوم این که، علوم سعی دارند عینی باشند،

در حالی که، فرارسیدن سن بزرگسالی، متکی به يك داوری ارزشی است. این عدم موفقیت به معنای حل نشدنی بودن آن مسأله نیست و هر مربی ای، در واقع ممکن است خود را ناگزیر از حل آن بباید. منظور ما از این که می گوییم: فلان شخص برای یاد گرفتن فلان درس یا کار «آمادگی» ندارد، چیست؟

درست از همین جاست که کار فیلسوف شروع می شود. کار فیلسوف از نتایج علوم تربیتی آغاز می گردد، آن گاه سعی می کند تا این نتایج را با یکدیگر تلفیق کند و از این طریق به سؤالاتی که برای انسان مطرح می شود، پاسخ دهد.

۳- روش تحلیل منطقی^۱

این روش در دنیای انگلیسی زبان، مقبولیت بسیار زیادی دارد و شامل بررسی زبان تعلیم و تربیت، تعریف واژه ها، تحلیل فرمول ها، سنجش استدلال ها، و حتی تشخیص ابهام ها یا تناقض های درونی این زبان است.

واژه تدریس^۲ را در نظر بگیریم. آیا می توان نشان دادن راه را به يك فرد بیگانه، تدریس نامید؟ خیر، این کار فقط دادن اطلاعات است. پس درس دادن با مطلع کردن چه فرقی دارد؟ فرق آن ها این است که در تدریس، چیزهایی وجود دارد که در مثال فوق وجود ندارد، چیزهایی از قبیل: قصد کمک کردن به فرد برای آموختن چیزی، بلندمدت بودن، روش، برنامه درسی، سازمان، و انتقال پذیری محتوا. اگر به عابری گفته شود: «خیابان سوم، سمت راست»، به وی دانشی عرضه شده که در حال حاضر برایش مفید است، اما در موارد دیگر فایده ای ندارد، در حالی که، تدریس خواندن یا نقشه کشیدن به فرد، وی را قادر به خواندن مطالب یا کشیدن نقشه های دیگری می نماید. در پاسخ کسانی که تدریس را انتقال^۳ و تلقین^۴ می دانند، باید گفت که تدریس، شاگرد را به دانشی مجهز می کند که در موقعیت هایی بسیار متفاوت با موقعیتی که این دانش در آن جا کسب شده، قابل استفاده است و نیز آن چه به شاگرد داده می شود، اعمالی از قبیل «دوباره انجام دادن»، «نامیدن» یا از «حفظ خواندن» نیست، بلکه يك مهارت واقعی است.

بنابر این، روش تحلیل منطقی عمدتاً به صورت منفی قابل استفاده است؛ زیرا با این روش می توان بسیاری از مفاهیمی را که فقط مجاز هستند (از قبیل «انتقال دانش»، «برابری فرصت ها»،

1. The method of logical analysis
3. transmission

2. teaching
4. inculcation

و «مدرسه در زندگی روزمره»، تخریب کرد. در هر رساله‌ای می‌توان هدف‌هایی را پیدا کرد که تصریحاً یا تلویحاً به تعلیم و تربیت نسبت داده می‌شوند. اما روش تحلیل منطقی، به هیچ ترکیبی تن در نمی‌دهد. این روش، ضمن این که حقاً به کنار گذاشتن سؤالات غلط مباهات می‌کند، اما در آستانه سؤالات صحیح متوقف می‌گردد. روش تحلیل منطقی، با خودداری از هر گونه قضاوت ارزشی، «اشیا را همان طور که هستند رها می‌کند» و جز روشن تر کردن آن‌ها کار دیگری انجام نمی‌دهد. اگر این «هدف» به فلسفه محول شود، جز مرگ آن معنای دیگری نخواهد داشت.

۴- روش تقابلی^۱

خوشبختانه می‌توان روش تحلیل منطقی را با روش تقابلی تکمیل کرد. در این روش، از آن چه فرد می‌خواهد انجام دهد، پرس و جو می‌شود نه از منظور وی. به طور کلی، این روش، روش تقابلی نامیده می‌شود، زیرا بر اساس آنچه فرد نمی‌خواهد انجام دهد یا هیچ کس نمی‌خواهد آن را به عنوان هدف خود بپذیرد، قرار دارد.

برای مثال، اگر بخواهیم تربیت واقعی را تعریف کنیم، متوجه می‌شویم که هیچ کس با تنزل آن تا حد یک تکنیک محض برای عادت دادن، یا انباشتن مطالب در ذهن شاگرد، یا القا کردن، یا تحریف نمودن، موافق نیست. مسلماً گاهی اوقات، اعمال، اقوال را نقض می‌کنند؛ مثلاً خوب می‌دانیم که تا چه اندازه، انسان‌گرایی وجدآمیز در یک سخنرانی رسمی، عملی را که درست در نقطه مقابل آن قرار دارد، مخفی می‌کند. اما واقعیت این است که چنین عملی خود گواه بر نقض ارزش‌هاست.

باز هم مثال می‌زنیم: آیا ما به شاگرد اجازه می‌دهیم که در معرض تربیت قرار گیرد، اما هیچ نقش فعالانه‌ای در آن نداشته باشد؟ خیر، امروزه هیچ کس با این کار موافق نیست. یا اجازه می‌دهیم که هدف مطالعه زبان، تولید مجدد یک رشته «عملکردها» و «عدم کسب مهارت‌ها» باشد؟ باز هم خیر، هیچ معلم زبانی با این هدف، موافق نیست.

اینک چند معیار برای قضاوت درباره چیزی که تربیت به وسیله هدف‌ها^۲ نامیده می‌شود، در اختیار داریم. آیا این امر موجب مشارکت شاگرد در تربیتش می‌شود؟ آری؛ و این نوآوری میمون و مبارکی است. آیا مهارتی را هم یاد می‌دهد؟ پاسخ، چندان مشخص نیست، زیرا هدف‌هایی که مشاهده، تحلیل، و ارزشیابی می‌شوند، در ردیف عملکردها قرار دارند. این

موضوع، قابل بحث است؛ اما هر گونه بحثی، مطمئناً بر اساس معیارهایی که به وسیله روش تقابلی ارائه می شود، قرار خواهد داشت.

محدودیت روش تقابلی این است که بر اساس توافق يك جامعه یا يك فرهنگ خاص قرار دارد، اما هیچ دلیلی در دست نیست که سایر جوامع و فرهنگ ها هم با آن موافق باشند؛ مثلاً در برخی از جوامع، تلقین بر ابتکار و روح انتقادی ترجیح دارد، این روش، آنچه را می اندیشیم به ما نشان می دهد، نه آنچه تصور و گمان اندیشیدنش را داریم.

۵- روش دیالکتیکی^۱

آیا روش دیالکتیکی، مناسب ترین روش برای به وجود آوردن ترکیب در قلمرو هدف های تربیتی نیست؟ این روش با مقابله اندیشه ها یا نظریه ها شروع می شود و مبین این است که هر مفهومی، صرفاً به دلیل نقایص و بی کفایتی هایش، ما را به سوی مفهوم مخالف آن سوق می دهد و تنها از راه به وجود آوردن يك ترکیب کیفی مخالف که شامل جنبه های مسلم و یقینی در هر قضیه است می توان بر مفاهیم و اندیشه های مقابل فایق آمد.

علاوه بر مارکسیست ها، کسان دیگری مانند دیویی هم روش دیالکتیکی را به کار برده اند. فلسفه تربیتی دیویی، با تقابل و تضاد سنتی بین رشد طبیعی و نفوذ اجتماعی، تجربه و تفکر انتزاعی، آموزش حرفه ای و علوم انسانی، کار و بازی، کوشش و علاقه، و غیرها آغاز می شود تا از این طریق نشان داده شود که در هر مورد، دو واژه مخالف با هم، حاصل يك نقطه نظر نادرست و تحریف شده هستند و می توان این تضاد را با به وجود آوردن يك ترکیب جامع و همه جانبه حل و فصل کرد.

آیا می توان روش دیالکتیکی را برای تعریف بزرگسالی به کار برد؟ برخلاف مفهوم سنتی بزرگسالی، که بزرگسال را به عنوان پدر، معلم، و الگوی تربیتی معرفی می کند، امروزه ما شاهد محکومیت این مفهوم و تمجید و ستایش از نوجوانی مادام العمر - که نوعی نقص و عدم کمال محسوب می شود - هستیم.

دیدگاه های فوق، مخصوصاً از جهت انتقاداتی که هر يك بر دیگری وارد می کند، قوی و نیرومند هستند. دیدگاه سنتی، ممکن است به سرکوب کودک و آزادی و خلاقیت وی و نگه داشتن او در يك حالت بچه گانه همیشه بینجامد. اما دیدگاه دیگر نیز با رد الگوی بزرگسال

به همان نتایج دیدگاه سنتی منتهی می شود و البته برای صاحبان قدرت، چیزی آسان تر از این نیست که این نوجوانان مادام العمر را که موجوداتی کاملاً متزلزل و غیر مسئول اند، اداره کنند. روش دیالکتیکی به ما نشان می دهد که این مفاهیم سخت و انعطاف ناپذیر، هیچ پایه و اساسی ندارند. بزرگسال کامل، نمی تواند هدف تعلیم و تربیت باشد، مگر آن که به افراد اجازه دهد تا خود، وظیفه تربیت خویشان را بر عهده گیرند نه این که یادگیری خود را متوقف سازند. به طور خلاصه، نه خردسالان و نه سالخوردهگان، هیچ کدام بزرگسال نیستند و بلوغ حقیقی نیز ادای جوانان را در آوردن نیست، بلکه حفظ و نگهداری این حالت در درون خود است.

حال این سؤال مطرح می شود که آیا باید از میان دیالکتیک «ایدآلیستی» و دیالکتیک «ماتریالیستی» یکی را برگزید؟ پاسخ این است که دیالکتیک اصلاً «ماتریالیستی» نیست، زیرا در تحلیل نهایی، این ذهن است که دیالکتیک را به واقعیت، مربوط می سازد. و اگر چه تضادها و اختلاف ها کاملاً واقعیت دارند، اما ترکیب چنین نیست و امری است اتوپیایی، گو این که خود اتوپیا هم یکی از عوامل پیشرفت است.

و نکته آخر این که هرچند روش در فلسفه سهم خاصی دارد، اما کثرت روش ها ضامن تحقق کثرت گرایی است و در دنیای معاصر، هنگام تفکر درباره تعلیم و تربیت، نگرش کثرت گرایانه، بدون شک، بهترین نگرش است.

دیدگاه‌هایی درباره فلسفه تعلیم و تربیت^۱

جوناس اف. سولتیس

فراهم آوردن دیدگاه، یکی از سودمندترین کارکردهای فلسفه است. در يك دنیای شلوغ، پیچیده، و پر زحمت، به ندرت این فرصت فراهم می‌آید که انسان برای جست‌وجوی دیدگاهی جامع درباره مسائل، به عقب بازگردد. در این مقاله، درصدم تا به فلسفه‌ورزی‌ای کلی در باب مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت بپردازم؛ نه فلسفه‌ورزی در باب فلسفه‌ای خاص، یا جایگزین‌های فلسفی تربیت. ابعادی که معرفی خواهم کرد، هم مفهومی است، هم هنجاری. از حیث مفهومی، توصیفی قابل دفاع از این مسأله عرضه خواهم کرد که فلسفه تعلیم و تربیت چیست. از حیث هنجاری، توصیه خواهم کرد که مریبان، باید فلسفه تعلیم و تربیت را به خاطر فایده بسیار زیادش مطالعه کنند، و فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، چون حرفه‌ای‌ها عمل نمایند.

در جای دیگری (۱)، کوشیده‌ام تا با ترسیم فلسفه تعلیم و تربیت، در سه بُعد شخصی^۲، عمومی^۳، و حرفه‌ای^۴، دیدگاه جامعی درباره وضعیت جدید این رشته برای مریبان و مبتدیان فراهم آورم (۲). در این مقاله، می‌خواهم به کاوشی عمیق‌تر در باب فلسفه‌های عمومی و حرفه‌ای

1. Soltis, Jonas F, (1988). *Perspectives on Philosophy of Education*. In William Hare and John P.Portelli, *Philosophy of Education, Introductory Readings*. CANADA. PP. 7-14.

2. the personal

3. the public

4. the professional

تعلیم و تربیت بپردازم. در آثار ذیل الذکر، عمدتاً به این مسأله پرداخته‌ام که یک غیر فیلسوف، وقتی به کارهای جدید فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت برمی‌خورد، غالباً احساس می‌کند که بین انتظارات او و تجربه واقعی‌اش ناهمخوانی وجود دارد. قصد من این بوده است که راهی را به غیر فیلسوفان نشان دهم تا دریابند که فیلسوف کیست، و راهی را به فیلسوفان بنمایم تا نیازهای واقعی و موجه کسانی را که در این صنف نیستند، درک کنند.

به نظر من، بهترین نقطه ورود به این مسأله برای غیر فیلسوفان عبارت است از اتخاذ دیدگاهی بسیار بنیادی و فراگیر در باب یک فلسفه شخصی زندگی، و سپس، مقایسه آن با یک فلسفه تربیتی؛ یعنی، مجموعه‌ای از عقاید شخصی درباره کارهایی که انجام آن‌ها در تعلیم و تربیت، خوب، درست، و ارزشمند است. بدین سان، فایده فلسفه‌ورزی شخصی در باب تعلیم و تربیت، عبارت است از دستیابی به یک معنا، مقصد، و تعهد شخصی رضایت بخش برای هدایت فعالیت‌های فرد به عنوان یک مربی. این موضوع راقبلاً هم خاطر نشان کرده‌ام که لازمه این که فرد، یک مربی اندیشمند و خودفرمان باشد، نه دندان‌های فاقد اندیشه در یک ماشین بوروکراتیک، داشتن یک چنین فلسفه‌ای است. به نظر می‌رسد که بسیاری از غیر متخصصان، از فیلسوفان تعلیم و تربیت انتظار دارند که درباره این بُعد شخصی فلسفه تعلیم و تربیت، بحث و اظهار نظر کنند. اما علی‌الظاهر، فقط شمار اندکی از فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، به این صورت درباره آموزش و پرورش بحث و اظهار نظر می‌کنند (۳). برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت، خود را متعهد می‌دانند که به مربیان دوراندیش کمک کنند تا فلسفه‌های تربیتی شخصی‌شان را بیابند و شکل دهند، اما بسیاری نیز بر این عقیده‌اند که کارکرد تربیتی، سنت منسوخ است که از «مکاتب فلسفی» حاکم بر فلسفه تعلیم و تربیت قرون وسطا، برجای مانده است. در هر حال، منظور من این است که هرچند داشتن یک فلسفه تربیتی شخصی، برای فعالیت‌های تربیتی اندیشمندانه و هدفمند، بسیار مهم است، اما با بررسی‌های لازم معلوم می‌شود که فیلسوفان تربیتی معاصر، به ندرت به این گونه فلسفه‌ورزی پرداخته، و معمولاً بر مسائل دیگری در آموزش‌ها و نوشته‌هایشان تأکید ورزیده‌اند. بدین ترتیب، باید درباره بُعد عمومی، قدری تأمل کرد.

تفاوت عمده بین تلقی فلسفه تعلیم و تربیت در امتداد بُعد شخصی هدایت اعمال فردی انسان، و تلقی آن در راستای بُعد عمومی، این است که دومی، ناظر به هدایت و راهنمایی اعمال بسیاری از انسان‌هاست. هر طرح تربیتی لازم‌الاتباع، یا هر رهنمود هنجاری، و یا هر نقدی که برای تغییر اعمال تربیتی مورد نظر باشد، در بُعد عمومی وجود دارد (۴). فیلسوفان، از افلاطون تا

دیویی، در راستای همین بُعد کار کرده‌اند. در واقع، هر کسی می‌تواند به شیوه عمومی درباره تعلیم و تربیت، فلسفه‌ورزی کند، چنان‌که بسیاری از روزنامه‌نگاران، سیاستمداران، ادیبان، دانشمندان، مربیان، و فیلسوفان همین کار را انجام می‌دهند. فایده فلسفه‌ورزی در باب تعلیم و تربیت در راستای بُعد عمومی، عبارت است از تصریح آرزوهای عمومی و ارزش‌های تربیتی، معنای مقصود بخشیدن به فعالیت عمومی و مشارکتی تعلیم و تربیت، و فراهم آوردن فرصت‌های لازم برای هدایت اندیشمندان تعلیم و تربیت به وسیله همه کسانی که قلباً بدان عشق می‌ورزند.

غالباً بسیاری از افراد، بُعد عمومی فلسفه تعلیم و تربیت را مقدم بر ابعاد شخصی و حرفه‌ای می‌دانند، و از فیلسوفان تعلیم و تربیت انتظار دارند که اظهارات منسجم و جامعی را درباره یک فلسفه تربیتی عمومی مطرح سازند. اما کارهای فلسفی جدید، غالباً پاسخگوی این انتظار عمومی نیست. البته فیلسوفان حرفه‌ای قرن بیستم، چون دیویی، کیل پاتریک^۱، و براملد، در راستای بُعد عمومی قلم زده‌اند؛ اما بسیاری فیلسوفان تربیتی معاصر ابداً بدین کار نپرداخته‌اند.

به علاوه، تلقی عمومی این است که بیش‌تر غیر فیلسوفان، کسانی هستند که در آثار و نوشته‌هایشان درباره تعلیم و تربیت، فلسفی‌اند، نه فیلسوف حرفه‌ای. به عنوان نمونه، می‌توان از نیل سامرهیل^۲؛ اسکینر؛ والدن دو^۳؛ کرمین؛ تعلیم و تربیت عمومی^۴؛ گودمن؛ رشد احمقانه^۵؛ کوتسول؛ مرگ زودرس^۶؛ ایلچ؛ مدرسه‌زدایی از جامعه^۷؛ کلبرگ؛ مراحل رشد اخلاقی به عنوان پایه‌ای برای تربیت اخلاقی^۸ نام برد. بنابراین، پیشنهادها، بحث‌ها، نقدها، برنامه‌ها، و سیاست‌گذاری‌های عمومی و زنده تربیتی، به وسیله این افراد، بسیار مجدانه و اندیشمندانه بررسی می‌شود. این فعالیت انسانی و اجتماعی، در عمیق‌ترین مفهوم و اژه فلسفه، فعالیت فلسفی است؛ حتی اگر همه کسانی که بدان می‌پردازند فیلسوف حرفه‌ای نباشند، و همه فیلسوفان حرفه‌ای نیز به این صورت درباره مسائل تربیتی نیندیشند. پس، وجوه اشتراک و افتراق ابعاد حرفه‌ای و عمومی فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟ در باقیمانده مقاله، این موضوع اساسی را خواهم کاوید.

1. Kilpatrick

3. Skinner: Walden two

5. Goodman: Growing up Absurd

7. Illich: deschooling society

8. Kohlberg: Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education

2. Neill: Summerhill

4. Cremin: Public Education

6. Kozol: Death at an Early Age

اما پیش از آن، تذکری لازم است. د. سی. فیلیپس^۱ در مقاله‌ای تحت عنوان فلسفه تعلیم و تربیت^۲ که در مدخل دایرةالمعارف بین‌المللی تعلیم و تربیت (۱۹۸۵)^۳ چاپ شده، چنین می‌گوید: «تغییرات ناگهانی در سازمانی کردن و سیاست‌گذاری علمی، حاکی از این واقعیت است که در دانشکده‌ها و دانشگاه‌های ممالک انگلیسی‌زبان، فقط گروه کوچکی از فیلسوفان «حرفه‌ای» تعلیم و تربیت را می‌توان پیدا کرد، و تازه، خود این‌ها هم جزء بسیار کوچکی از يك حوزه بزرگ‌تر را تشکیل می‌دهند. به عقیده او، بهتر است قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت را وسیع‌تر ببینیم تا همکاران اروپایی، آفریقایی، و آسیایی‌مان نیز، که در مؤسسات خود لزوماً فیلسوف تعلیم و تربیت نامیده نمی‌شوند، در این قلمرو بگنجانند. او همچنین ادعا می‌کند که فیلسوفان غیر حرفه‌ای، چون اسکینر و کلبِرگ، واقعاً فلسفه تعلیم و تربیت را در مفهوم تخصصی آن انجام می‌دهند، و لذا باید نام آنان را در زیر هر مفهومی از فلسفه تعلیم و تربیت قرار داد. این مطلب درباره نظریه‌پردازان رشته‌های دیگر، چون پیازه، ویگوتسکی، و چامسکی، که کار آنان با فلسفه تعلیم و تربیت ارتباط زیادی دارد، نیز صدق می‌کند. هر چند چارچوب‌های من و فیلیپس با هم متفاوت است، اما اختلاف نظر مهمی نداریم؛ و هر دو معتقدیم که این «فیلسوفان تربیتی» را باید به نحوی در این حوزه جای داد. ضمن این که ما دو نفر کاملاً هم با یکدیگر هم عقیده نیستیم، اما نیاز به دیدگاهی وسیع‌تر و جامع‌تر در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت را احساس می‌کنیم، تا به واسطه آن غیر فیلسوف بتواند بسیاری از وجوه ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت را دریابد. به علاوه، نظر فیلیپس درست است. تعداد کسانی که واقعاً خود را فیلسوف تعلیم و تربیت می‌دانند اندک است، سازمانی شدن آن‌ها پدیده‌ای جدید، و توزیع جغرافیایی‌شان محدود است. با تمام این‌ها، فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت وجود دارند، و من به عنوان یکی از آنان، بر این عقیده‌ام که باید به دیگران کمک کنیم تا ما را دقیق‌تر بشناسند، و روابط بالقوه‌ای را که بین ما و آنان وجود دارد، بهتر درک کنند. و همین مسأله نااهمخوانی انتظارات حرفه‌ای است که بخش اعظم کارهای اخیر من، در ارتباط با آن انجام شده است.

من هنوز هم معتقدم که توصیف آغازینم از بُعد حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت، توصیف درستی بوده است. من استدلال کرده‌ام که فلسفه حرفه‌ای تعلیم و تربیت، ضمن این که ابعاد

1. D.C. Phillips

2. Philosophy of Education

3. International Encyclopedia of Education (1985)

شخصی و عمومی را دربرمی‌گیرد، بعد خودش را هم به آنها می‌افزاید. بعد حرفه‌ای، از طرق برنامه‌ریزی شده رایج برای برخورد فلسفی با تعلیم و تربیت فراتر می‌رود، و به راه‌های برخورد با مسائل مفهوم و هنجاری تعلیم و تربیت، نگرش و کاربرد ابزارهای فنی فیلسوف حرفه‌ای را هم می‌افزاید. آنجا که فیلسوفان چون افرادی حرفه‌ای عمل می‌کنند، بیشتر به تحلیل، تأمل، ارزیابی، و فهم روشن تر مسائل تربیتی می‌پردازند، تا ارائه پیشنهاد. در این حال، بر تعیین صحت منطقی دلایل، توضیح معانی اندیشه‌ها، توجیه ادعاهای ارزشی، اقامه دلایل معقول، و ارائه راه‌هایی برای تفکر درباره وظایف و مسائل تربیتی تأکید می‌ورزند، تا نشان دادن راه‌های انجام این وظایف یا حل این مسائل. وقتی که فیلسوف تعلیم و تربیت، این گونه فلسفه‌ورزی کند، به جای آن که برنامه‌ها و سیاست‌هایی را به مریبان نشان دهد تا عمل کنند، وسایل روشن بینی، فهم ورزی، و ژرف نگری را به آنان عرضه می‌دارد تا فکر کنند.

هدف از فلسفه‌ورزی در امتداد بعد حرفه‌ای، آن است که با فراهم ساختن آزمون‌ها، نقدها، توجیه‌ها، تحلیل‌ها، و ترکیب‌های دقیق فلسفی درباره جنبه‌های مختلف دانش مفهومی و هنجاری مربی، عمل تربیتی، حتی الامکان، به صورت منطقی و اندیشمندانه در آید. توانایی فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت در انجام موفقیت‌آمیز این کار، مستقیماً به آموزش دقیق آن‌ها در زمینه دانش و مهارت فلسفی، و تسلط ایشان بر این دو مقوله بستگی دارد. آنان، معلمانی فلسفه پژوه‌اند که کار فنی فلسفی را که مستلزم جدیت، دقت، و هماهنگی با معیارهای پژوهش حرفه‌ای است، درست مانند جامعه‌شناسان، مورخان، روان‌شناسان، و دیگر دانشمندان، انجام می‌دهند.

البته در فضای سه بعدی شخصی، عمومی، و حرفه‌ای مورد عمل فیلسوف حرفه‌ای تعلیم و تربیت، همپوشی‌هایی نیز وجود دارد. اما برای برخورد فیلسوفان حرفه‌ای با مسائل تربیتی، یک راه منظم و تخصصی هم در کار است، که آن را از کوشش‌های غیر متخصصانی که می‌توانند بخشی از این فضا را اشغال کنند، متمایز می‌سازد. آن گاه، این سؤال مهم مطرح می‌شود که چگونه می‌توان و باید میان کسانی که بخش‌هایی از این فضا را اشغال می‌کنند، ارتباط برقرار کرد؟ آیا فیلسوف حرفه‌ای تعلیم و تربیت، موظف است که در آن سوی هم‌تایان فیلسوفش، به مخاطبانی دست یابد؟ آری، همین طور است. به نظر من، فیلسوف تعلیم و تربیت، درست مانند پزشک که موظف است هر کجا به مریضی برخورد کرد درمانش کند، اخلاقاً موظف است که مهارت‌های ویژه خود را در قلمرو عمومی به کار بندد. اما برای انجام این وظایف، باید درباره بعد عمومی فلسفه تعلیم و تربیت، خصوصیات مخاطبان، و کارهایی که در این بعد می‌توان انجام داد، تصور

روشن تری به دست آورد (۵).

فلسفه عمومی تعلیم و تربیت^۱، سه مفهوم دارد که باید از یکدیگر تفکیک شوند. فیلسوفان حرفه‌ای، شیوه‌های عمل در قالب هر کدام از این مفاهیم را مشخص کرده‌اند. اولین مفهوم، مفهوم «عمومی رایج» است که براساس آن، مقصود از هر پیشنهاد یا نقدی که مطرح می‌شود، تأثیر گذاردن بر تعلیم و تربیت است. ظاهر آن هر کدام از فیلسوفان یا هر گروهی از آن‌ها به طرق گوناگون، یک نکته، دلیل، یا پیام فلسفی را در معرض قضاوت «عموم» قرار می‌دهند. مفهوم «عمومی» رایج، طیف وسیعی را در بر می‌گیرد: از ارائه یا انتشار یک مقاله تحقیقاتی در مقیاسی بسیار محدود برای استماع یا مطالعه آن توسط جمعیتی بسیار کوچک، تا ارتباط برقرار کردن با همه مردم، از طریق تلویزیون، روزنامه‌ها، یا رسانه‌های گروهی دیگر. کوشش‌های ماتیولیمپن^۲ برای ترویج برنامه آموزشی‌اش، تحت عنوان فلسفه برای کودکان^۳، نمونه‌ای از این قسم اخیر الذکر است.

دومین مفهوم، مفهوم سیاست عمومی^۴ فلسفه تعلیم و تربیت است که براساس آن، سیاست‌های روشن آموزشی، تنظیم و تعدیل، یا نقد و رد می‌شوند. در این جا، کار مشارکتی فیلسوفان و افراد دیگر بر روی سیاست‌های روشنی که از کمیسیون‌ها، کمیته‌ها، و سازمان‌های رسمی صادر شده، موجب فراهم آمدن رهنمودها، دستورها، و برنامه‌هایی برای تحقق اهداف مشخص می‌گردد. به عنوان مثال، تربیت معلم عملکردمدار، شغل‌یابی، و آزمایش صلاحیت، از سیاست‌های عمومی جدید آمریکاست که مبتنی بر مفروضات یا توجیهات بنیادین فلسفی است. عمومی بودن این سیاست‌ها، فقط به این خاطر نیست که یک پیشنهاد عمومی فلسفی را در بر دارند، بل از این لحاظ هم هست که آن‌ها به واسطه برخی از تدابیر سازمانی معتبر اجتماعی، «رسماً» حالت عمومی، مجاز، و مشروع پیدا کرده‌اند. فیلسوفان، می‌توانند به عنوان همکارانی برای این سطح از سیاست گذاری انجام وظیفه کنند و می‌کنند، اما همه ما می‌دانیم که بیش تر آن‌ها می‌توانند و باید چنین کنند. آن‌ها باید با جدیت بیش تر، این توانایی را در خود پیورند، و جامعه هم باید به نحو روشن تر، این موضوع را درک کند که آنان به عنوان افرادی حرفه‌ای، باید کدام مهارت‌های تخصصی را عرضه بدارند. انتظارات ناسازگار، هیچ فایده‌ای ندارد.

1. public philosophy of education
3. philosophy for children

2. Matthew Lipman
4. public policy

سرانجام، سومین مفهوم، مفهوم ایدئولوژی عمومی^۱ است، که ناظر به اعتقاد عمیق همه ما به تعلیم و تربیت و تحصیلات رسمی برای زندگی در جامعه است. این مفهوم، شامل ارزش‌ها و هدف‌های تربیتی آگاهانه و ناآگاهانه است. مانند تعهد آگاهانه ما آمریکایی‌ها به کاربرد تحصیلات رسمی برای رشد فردی و تحرک اجتماعی، یا نیاز ناآگاهانه ما به آماده کردن مردم برای کار کردن در يك جامعه فنی، اداری، و سرمایه‌داری. فیلسوف می‌تواند تعهدات (آگاهانه یا ناآگاهانه) ایدئولوژیکی عمومی ما را کشف، بررسی، نقد، یا توجیه کند، یا آن که همچون دیویی، ایدئولوژی عمومی جدیدی را عرضه نماید (کاری که احتمالاً بیش از هر چیز دیگر، مورد انتظار عموم است، و هر فیلسوف حرفه‌ای، از حداقل امکانات در این زمینه برخوردار است).

این دیدگاه گسترده درباره بعد عمومی فلسفه تعلیم و تربیت، صرفاً ارائه‌کننده نقشه‌ای است مجمل درباره راه‌های گوناگون فعالیت يك گروه قابل رؤیت از دانش‌پژوهان حرفه‌ای، که در سال‌های اخیر متهم شده‌اند که برای خودشان می‌نویسند و می‌گویند. با وجود این، توصیف من از بعد عمومی فلسفه تعلیم و تربیت، موجب قطع ارتباط فیلسوفان تعلیم و تربیت با جامعه پژوهشی‌شان نمی‌گردد. زندگی و تعامل فعالانه با یکدیگر، سبب تقویت و تداوم رشد فیلسوفان حرفه‌ای می‌شود. همچنین، معتقدم که فیلسوفان تعلیم و تربیت، به کمک رشته مادر، یعنی فلسفه، محتاج‌اند. اما همکاران حرفه‌ای دیگری هم هستند برای رشد فیلسوف تعلیم و تربیت، اهمیت دارند. ما برای بازنگاه داشتن خود در قبال مسائل، مشکلات، یا اندیشه‌های فلسفی بالقوه مناسب، محتاج ارتباطی اصولی با پژوهشگران تربیتی، پرورش‌دهندگان حرفه‌ای مربیان و کارورزان، هستیم. در واقع، تناسب اعمال ما با تعلیم و تربیت، باید از تعهد حرفه‌ای مان منبعت شود. اگر واقعاً می‌خواهیم خود را فیلسوف تعلیم و تربیت بنامیم، چاره‌ای جز این نداریم.

بنابراین، ضمن این که نخستین مخاطبان ما، فیلسوفان هم‌صنفمان هستند، دو مخاطب بالقوه مهم دیگر هم داریم که همانا مربیان هم‌صنف و عموم مردم‌اند. به نظر من، برای برقراری رابطه‌ای مؤثر با آنان، باید انتظار آشنان را برآورده کرد تا بتوانند مهارت‌ها و تخصص‌های ویژه فیلسوفان حرفه‌ای را با نیازشان به تداوم نظامی که در خدمت تحقق يك رشته اهداف تربیتی مطلوب است، وفق دهند. نیز، ما باید بتوانیم بدون زیر پا گذاشتن دقت فلسفی، به زبان مردم صحبت کنیم. دیدگاه گسترده‌ای که در ارتباط با بعد عمومی فلسفه تعلیم و تربیت ارائه شد، راه‌های

متعدد خدمت به مردم را به فیلسوف حرفه‌ای تعلیم و تربیت نشان می‌دهند. استفاده از روش «عمومی رایج»، کمک به «سیاست‌گذاری عمومی»، و کشف «ایدئولوژی تربیتی عمومی»، از جمله این راه‌هاست. اما درباره این موضوع که فیلسوفان تربیتی، چگونه می‌توانند با دیگر مخاطبان مهم، یعنی مربیان، ارتباط برقرار کنند، کم صحبت شد. به طور کلی، می‌توان مربیان را به دو گروه تقسیم کرد: همکاران مادر مدرسه، دانشگاه، یا بخش‌های تعلیم و تربیت دانشگاه‌ها، و کارآموزان دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت. در سال‌های اخیر، باب گفت‌وگویی خوب و مفید بین محققان و فیلسوفان تربیتی - که تخصص ویژه‌ای در فلسفه علم و فلسفه علوم اجتماعی دارند - گشوده شده است. این علاقه «طبیعی» مشترک باید گسترش یابد، و فقط مغتنم شمردن آن کافی نیست. مفهوم، روش‌شناسی، و نتایج تحقیقات تربیتی، به یک دیدگاه فلسفی احتیاج دارد. به نظر می‌رسد که بین همکاران مادر رشته‌های تخصصی برنامه‌ریزی درسی، مدیریت، و روان‌شناسی تربیتی، با فیلسوفانی که تعلق فنی به معرفت‌شناسی، فلسفه اجتماعی، و روان‌شناسی فلسفی دارند، پیوندی طبیعی برقرار است. برای ایجاد ارتباط بین علایق و رغبت‌های متخصصان تربیتی و فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، زمینه‌های بالقوه بسیاری وجود دارد. باید راه‌هایی را برای گشودن باب گفت‌وگوهای سودمند و حرکت آفرین در مجله‌ها، سمپوزیوم‌ها، کنفرانس‌ها، و حتی به صورت غیر رسمی در درون سازمان‌ها، پیدا کرد.

فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، در سطح پیش از خدمت، باید به دسته‌بندی‌ها خاتمه دهند، با یکدیگر به توافق برسند، و یک دیدگاه فلسفی مشترک را در ارتباط با تعلیم و تربیت فراهم آورند که توسط کلیه کسانی که در آموزش ضمن خدمت مربیان، جایگاه اساسی، یا، دست کم، ضروری دارند، مورد قضاوت قرار گیرد. به موازات رشد حرفه فلسفه تعلیم و تربیت، کتاب‌ها، مقالات، متون درسی، و دیدگاه‌های مربوط به تدریس هم رشد کرده است. اکنون وقت آن رسیده است که گروه‌بندی تازه‌ای صورت پذیرد، روی ضروریات مشترک توافق شود، و علایق گوناگون و ویژه آشکار گردد. به نظر من، این ضروریات مشترک، شامل بررسی بنیادین دیدگاه‌های فلسفی معاصر درباره برنامه درسی و اهداف، نظریه‌های تدریس، مفاهیم یادگیری و رشد آدمی، تحصیلات مدرسه‌ای، بازآفرینی اجتماعی، و اخلاقیات حرفه‌ای است (۶). البته فیلسوفان، غیر از محتوا، چیزهای دیگری هم دارند که به دانشجویان عرضه کنند. آنان، به ویژه در آموزش مهارت‌های مربوط به تفکر روشن و پرورش حس احترام به عقلانیت - که هر دو برای معلمان و شاگردان آنان در هر سطحی لازم است - شایستگی دارند. همه این موارد باید به صورت اهداف

مشترك عنصر بنيادين فلسفې در آموزش پيش از خدمت معلمان در آيد.

با افزايش نياز معلمان ضمن خدمت به ادامه آموزش هاي تخصصي، فرصت هاي ويژه اي براي مطالعات فلسفي و تأمل درباره ويژگي هاي آنان به عنوان مربّي، فراهم مي آيد. تجارب آنان به عنوان مربّي، موقعيت مستحکمي را براي ايشان فراهم مي سازد که به واسطه آن مي توانند اندیشه هاي مختلف را بررسي و ديدگاه هاي مهم فلسفي را جست و جو کنند. نو آموز دوره هاي پيش از خدمت به صورتي کاملاً مشهود، نظريه را براي عمل جست و جو مي کند. فلسفه، جامعه کواکبي براي نظريه عملي است. اما معلم با تجربه اي که چگونگي انجام عمل را مي داند، فلسفه را براي کسب ديدگاهي وسيع تر، فهمي غني تر، و نظري متقدانه تر درباره تدريس خودش و نيز درباره تعليم و تربيت، به عنوان يك نهاد بنيادين اجتماعي، مطالعه مي کند. براي اين معلم، انواع مختلف «فلسفه هاي...» (مثل فلسفه علم، فلسفه رياضيات، فلسفه هنر، فلسفه تاريخ، فلسفه زبان و...) وجود دارد که ديدگاه فلسفي مهيبي را درباره حوزه کارش فراهم مي آورد. اين نوع مطالعه، غالباً به خلق اندیشه ها و نگرش هاي جديد درباره آموزش محتوا و همچنين «ساختار رشته فلسفه» مي انجامد. از آن جا که معلم با تجربه مي کوشد تا به عقب باز گردد و سند بزرگ تعليم و تربيت را چون يك عمل اجتماعي هنجاري، که قابل نقد، تغيير، هدايت، و مفهوم پردازي مجدد است، ببيند، پس بايد نوشته هاي پرياري را که درباره تاريخ اندیشه هاي تربيتي، و نقادان و پيشنهاده کنندگان شکل هاي گوناگون تعليم و تربيت وجود دارد، به کمک حرفه اي هاي هم فکر، مورد مطالعه، بررسي، و گفت و گو قرار دهد. و بالاخره، هم معلمان و هم مديران با تجربه (که در يك دنياي واقعي طالب تصميمات مؤثر بر ديگران، زندگي و کار مي کنند) بايد تحت راهنمايي يك فيلسوف، براي کشف پيچيدگي ها و معماهاي اخلاقيات حرفه اي، گردهم آيند.

رابطه فلسفه عمومي و حرفه اي تعليم و تربيت، که در اين مقاله کوشيدم تا آن را ترسيم کنم، رابطه پيچيده اي است، نه لزوماً رابطه اي دشوار؛ زيرا ساده نبودن يا تک بُعدي نبودن اين رابطه، به معنای عدم امکان درک يا بررسي آن نيست. اميدوارم که ديدگاهي را فراهم آورده و تفاهم بهتري بين فيلسوفان و غير فيلسوفان، و انتظارات سازگار تري بين جنبه هاي عمومي و حرفه اي تعليم و تربيت، برقرار کرده باشم. اما براي کاهش اين فاصله ها باز هم بايد کوشيد. نيز، اميدوارم که برخي از فيلسوفان تربيتي هم صنف خود را متقاعد کرده باشم که لازمه يك حرفه اي واقعي بودن، کار سخت کوشانه بر روي همه ابعاد فلسفه تعليم و تربيت - يعني، ابعاد شخصي، عمومي و حرفه اي - است. به نظر من، هر قدر کم تر اين کار را انجام دهيم، کم تر حرفه اي هستيم.

پی‌نوشت‌ها

1. "Philosophy of Education", entry in the Encyclopedia of Educational Research, Fifth Edition (New York: Macmillan and Free Press, 1982), Vol. 3.
۲. این اندیشه‌ها در نوشته‌های دیگر من نیز طرح و بررسی شده‌اند. در میان آن‌ها می‌توان به این مقالات مراجعه کرد:
 Philosophy of Education, Since Mid - Century (New York: Teachers College Press, 1979, and Education (Chicago: Chicago university Press, 1981); the articles "Philosophy of Education For Teachers," Journal of Education (Nova Scotia), 7, 2, 1981: 9-11 and After Thoughts, Educational Theory, 31, 1, 1981: 91-95; and my Korean Lecture, "Recent Trends in Philosophy of Education" delivered in seoul and taegu in May, 1982
۳. هم کار من در دانشکده تربیت معلم، خانم ماکسین گرین، این کار را به نحو بسیار مؤثری انجام داده و به عقیده من، کار وی تا اندازه‌ای باعث محبوبیت گسترده‌اش در میان غیر فیلسوفان گردیده است. آن‌ها به آن‌چه از وی انتظار داشتند، رسیدند و او نیز به شیوه‌ای پویا، متقاعد کننده، آگاهی بخش، و صمیمانه انتظار ایشان را برآورده کرد.
۴. به هر حال، حتی به صورت تلویحی یا ضمنی نیز این امور يك بُعد شخصی دارند. ذکر این نکته جالب است که يك فلسفه عمومی تعلیم و تربیت می‌تواند موجودیتی مستقل از تعهدات شخصی سازنده آن داشته باشد و بدون هیچ گونه تعهد شخصی خاصی نسبت به وی، موجودیت خود را حفظ کند، در این مورد يك نمونه خوب، جمهوری افلاطون است.
۵. در این جا لازم است از بریان کریتندن به خاطر واکنشی که در مقابل پیش نویس مقاله من نشان داد و سؤالاتی که درباره بُعد عمومی مطرح کرد، تشکر کنم، زیرا این امر باعث گردید که من این موضوع‌ها را کاملاً مورد بررسی قرار دهم.
۶. انتشارات تربیت معلم، يك سلسله موضوع‌های جدید در زمینه مبانی تعلیم و تربیت، تحت عنوان «تفکر درباره آموزش و پرورش» منتشر کرده است و من به عنوان کمک مؤلف پنج کتاب در این زمینه، یعنی دکر والکر، گری فنستر ماچر، دنیس فیلیپس، والتر فینبرگ، و کنت استریک کارهایی انجام داده‌ام. می‌توان کتاب‌های زیادی را برای کمک به افراد مبتدی در جهت کشف و بررسی این سطوح اساسی، تهیه و تدوین کرد. مقصود من در این جا نشان دادن محدودیت آن‌ها در تربیت معلم است.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت به سبک جدید^۱

چارلز. دی. هاردی

بسیاری از کسانی که در قلمرو تعلیم و تربیت کار می‌کنند مایل اند تصور کنند که در حال کمک به تغییر جهان‌اند. در واقع، یکی از ادله‌ای که بیشتر اوقات از سوی دانشجویانی که می‌خواهند مطابق حرفهٔ انتخابی خود تدریس کنند، ارائه می‌شود آن است که می‌خواهند بر زندگی دیگران اثر بگذارند و از این راه، افرادی بهتر و در نتیجه، دنیایی بهتر بیافرینند. این نیروی تعلیم و تربیت، به یقین، بسیار واقعی، و بعید است که به دست فراموشی یا غفلت سپرده شود. اما عکس این رابطه، گاه مورد غفلت قرار می‌گیرد. منظور من، این است که برخی از دستداران تعلیم و تربیت، متوجه این موضوع نیستند که تغییر جهان و نیز تغییر شناخت ما از جهان، تا چه اندازه می‌تواند موجب تغییر تعلیم و تربیت شود.

در روزگار یونان باستان، اندیشه‌های مربوط به تعلیم و تربیت، بیش تر به وسیلهٔ (الف) جایگاه ریاضیات در طرح دانش، و (ب) واقعیت‌های مرتبط با جامعهٔ برده‌داری تعیین می‌شد. در قرون وسطا، اندیشه‌های مربوط به تعلیم و تربیت بسیار متفاوت بودند، چرا که الاهیات و جامعهٔ فئودالی، جایگزین ریاضیات و جامعه برده‌داری شد. اکنون علم و مردم سالاری، جانشین اینها

1. Hardie, Charles D. (1960). *The Philosophy of Education in a New Key*. Educational Theory, Vol. X. No. 4. October 1960. PP. 255 - 261

شده‌اند. شماری از مسائلی که امروزه مردم را سر در گم کرده، معلول این واقعیت است که این مسائل در اذهان مردم با هم خلط شده و آن‌ها به وضوح، متوجه تغییری که باید در تعلیم و تربیت - در اثر تغییرات حاصله در شیوه تفکر ما درباره جهان - اتفاق بیفتند نشده‌اند.

من در این مقاله می‌خواهم یکی از ابعاد این تغییر، یعنی تأثیری را که می‌بایست بر تعلیم و تربیت بگذارد بررسی کنم. بسیاری از مردم احتمالاً مایل به تصدیق این موضوع‌اند که اهمیت زیاد و روبه‌ازدیاد علم باید در برنامه درسی متغیر انعکاس یابد، اما شمار بسیار زیادی از آن‌ها توجه ندارند که هر تغییر لازم‌التحقق در تعلیم و تربیت، ناشی از این واقعیت است که فهم روشن‌تری از علم، منجر به فهم روشن‌تری از ماهیت خود معرفت شده است. دانش علمی، نه فقط به جهت کامیابی‌های نظری و عملی‌اش، بلکه به دلیل هم‌مرزی واقعی آن با کل قلمرو معرفت، شیوه زندگی ما را تحت سلطه خود درآورده است.

هنوز هم احتمال می‌رود که ارتباط این موضوع با فلسفه تعلیم و تربیت، به درستی درک نشده باشد. هنوز هم بیش‌تر آموزش‌ها و نوشته‌ها در فلسفه تعلیم و تربیت، دیدگاهی را در فلسفه مسلم می‌انگارند که دیگر قابل توجه نیست. چون این دیدگاه احتمالاً به شکلی بسیار ماهرانه در قطعه‌ای از کتاب تاریخ فلسفه غرب^۱ راسل بیان شده، آن را بدون عنرخواهی به طور کامل نقل می‌کنم:

فلسفه، آن گونه که من از این واژه می‌فهمم، چیزی بین الاهیات و علم است. مانند الاهیات، شامل اندیشه‌وری درباره موضوع‌هایی است که تاکنون دانش قطعی درباره آنها به دست نیامده است؛ اما مانند علم، به عقل بشر متکی است، نه منابع موثق، اعم از سنت یا وحی. به عقیده من، هر دانش قطعی، متعلق به علم، و هر اعتقاد جزئی فراتر از دانش قطعی، متعلق به الاهیات است. اما بین الاهیات و علم، برزخی وجود دارد در معرض هجوم هر دو طرف؛ این برزخ، فلسفه است. تقریباً همه مسائلی که دارای بیش‌ترین جاذبه برای مغزهای متفکرند آن‌هایی هستند که علم نمی‌تواند آن‌ها را پاسخ گوید، پاسخ‌های یقینی الهیون هم مانند قرن‌های گذشته قانع‌کننده نیست. آیا جهان به روح و ماده بخش می‌شود؟ اگر چنین است، روح و ماده چیستند؟ آیا روح، تابع ماده است یا دارای نیروهای مستقلی است؟ آیا جهان، وحدت یا غایتی دارد؟ آیا به سوی هدفی در

حرکت است؟ آیا قوانین طبیعی به واقع وجود دارند، یا این که ما فقط به دلیل عشق فطری مان به نظم به آن‌ها معتقدیم؟ آیا آدمی، همان است که به نظر ستاره شناس می‌آید، تکه کوچکی از کربن ناخالص و آب که عاجزانه روی یک سیاره کوچک و بی‌اهمیت می‌خزد؟ یا آن چیزی است که به نظر هملت می‌آید؟ یا احتمالاً هر دوی آن‌هاست؟ آیا روش زندگی شرافتمندانه و روش زندگی فرومایه وجود دارد، یا همه راه‌های زندگی، بیهوده محض‌اند؟ اگر راه زندگی شرافتمندانه‌ای وجود دارد، چگونه می‌توان به آن دست یافت؟ آیا خیر باید ابدی باشد تا بتواند لرح نهاده شود، یا اگر جهان سنگدلانه هم به سوی مرگ بشتابد، خیر شایسته جست و جو است؟ آیا چیزی به نام عقل وجود دارد یا عقل فقط پالایش نهایی حماقت است؟ در آرزو مایشگاه نمی‌توان برای این سؤالات پاسخی پیدا کرد. الاهیون ادعا می‌کنند که پاسخ‌هایی بسیار قطعی به این سؤالات می‌دهند، اما همین قطعیت بسیار، موجب شده است که نواندیشان با بدگمانی به آن‌ها بنگرند. اگر پاسخ به این سؤالات کار فلسفه نباشد، مطالعه آنها کار فلسفه است.^۱

چنین دیدگاهی درباره فلسفه، به ریزبخش‌های سنتی مهمی از این موضوع انجامیده است:

۱- متافیزیک، که فرض شده با واقعیت نهایی در جهان-واقعیت روح و ماده، وجود خدا، ذات مکان و زمان، و مانند آن- سروکار دارد.

۲- فلسفه اخلاق، یا علم اخلاق، که فرض شده با ذات مفاهیم اخلاقی، و با ادله موجود برای توجیه داورهای اخلاقی سروکار دارد.

۳- منطق و معرفت‌شناسی، که فرض شده با استدلال و ذات معرفت سروکار دارند.

پاسخ‌هایی که فیلسوفان در ریزبخش‌های سنتی به این مسائل داده‌اند تقریباً به تعداد خود فیلسوفان است، اما می‌توان گونه‌های وسیعی از پاسخ‌ها را تشخیص داد که مهم‌ترین آن‌ها ایدالیسم، رالیسم، و پراگماتیسم نامیده می‌شوند.

این تقسیم‌بندی از فلسفه، روشن می‌کند که چرا در بسیاری از کتاب‌های فلسفه تعلیم و تربیت می‌توان با وضوح کامل، سه نوع گزاره متفاوت را از یکدیگر تفکیک کرد. نخست، گزاره‌های متافیزیکی‌اند. «خدای فروبل، سرچشمه فعال آفرینش دایمی هم در طبیعت هم در روح است.»^۲

1. Bertrand Russell, *History of Western Philosophy* (Allen and Unwin, 1946), PP. 10-11

2. S.J. Curtis and M.E.A. Boulwood, *A short History of Educational Ideas* (university Tutorial Press, 1953), P. 363.

«روح هر بارتی، واقعی، تغییرناپذیر، مستقل، و فاقد قابلیت هاست؛ پیوند این روح با واقعیت بدن، فراهم آورنده اندیشه و انگیزش انسان زنده است.»^۱ آن گاه گزاره های ارزشی اند که، به تلویح یا تصریح، جزو هر گزاره ای در باره هدف های تعلیم و تربیت به شمار می روند. «پستالوزی، تعلیم و تربیت را ابزار اصلاحات اجتماعی می دانست.»^۲ «احتمالاً وی (کمنیوس) ناآگاهانه به بسیاری از اصول افلاطون و ارسطو اعتقاد راسخ دارد و می گوشت تا در همه کودکان، عادات مربوط به تفکر، رفتار، و فعالیت را که بعداً تحقق وظایف و مسئولیت های شهر و ندی و مسیحیت را ضمانت خواهند کرد جایگیر سازد»^۳ سرانجام، گزاره های مربوط به ذات معرفت قرار دارند. «شناخت جهان خارج، از طریق فعالیت اندام های حسی حاصل می شود.»^۴ «باورها، اندیشه ها، و کوشش های پدید آورنده تحقیق، نه صادق اند نه کاذب، بلکه یارضایت بخش اند یا نارضایت بخش.»^۵ بدیهی است که این گزاره ها، که همگی آن ها از يك كتاب در فلسفه تعلیم و تربیت اخذ شده اند، نمونه ای از گزاره های فلسفی مورد نظر راسل اند.

اما با آموزش ویتگنشتاین، این دیدگاه در باره فلسفه باید ترك شود و دلیل آن هم برای دانشجویان تعلیم و تربیت، بسیار مهم است. چون بسیاری از مردم، وقت زیادی را صرف تفکر در باره پرسش های فلسفی سنتی یا دست کم در باره پرسش هایی واقع در ریز بخش های متافیزیکی و اخلاقی فلسفه می کنند؛ و اگر در این مسیر گمراه شوند، پس یکی از وظایف تعلیم و تربیت باید درمان این عادت گیج کننده و خسارت بار باشد. دلیل این ترك، آن است که پیش از حل هر مسأله ای دست کم باید معلوم شود که چه شواهدی برای تأثیر بر آن وجود دارد. اگر، همان گونه که در بیش تر مسائل فلسفه سنتی دیده می شود، هیچ ایده ای حتی در باره این که شواهد مربوط به مسأله کدام است وجود نداشته باشد، پس نباید چنین مسائلی معنادار تلقی شوند. این معیار برای معناداری هر پرسش یا مسأله، که مورد قبول دانشمندان کارآزموده نیز هست، اکنون باید در کل قلمرو معرفت پذیرفته شود.

به این ترتیب، فلسفه، موضوعی نیست که معرفتی در باره جهان - در باره محیط مادی انسان یا در باره خود انسان - به دست دهد. اگر طرح این سؤال که آیا جهان به روح و ماده بخش می شود، و اگر بخش می شود روح و ماده چیستند، معقول باشد، پس کاملاً مسلم است که پاسخ ها در هیچ

1. op.cit., P. 345.

2. op.cit., P. 325.

3. op.cit., P. 183

4. op.cit., P. 221

5. op.cit., P. 456

کتاب فلسفی یافت نمی‌شوند. مسلم است، نه به این دلیل که فیلسوفان تاکنون در پاسخ به این سؤالات ناموفق بوده‌اند، بل به این دلیل که فلسفه به ذات خود نمی‌تواند بیانییه‌هایی در باره ماهیت جهان - که کار علوم یا عرف عمومی است - پدید آورد. در نتیجه، استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت از نظام عمومی فلسفه - که ادعای کند واجد معرفت درونی در باره ماهیت و سر نوشت آدمی، یا در باره ماهیت واقعیت نهایی است - ناممکن است، چرا که ادعاهای چنین نظام‌هایی باید دروغین باشند.

وظیفه فلسفه، بسیار فروتانه‌تر و در عین حال، بسیار سودمندتر است. این وظیفه، عبارت است از ایجاد روش‌هایی که به روشن‌سازی انواع مختلف معرفت، از عرف عمومی تا ریاضیات و علوم، بینجامد؛ و در سی سال اخیر، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای حاصل گردیده، به طوری که در نتیجه تلاش‌های فیلسوفان جدید، به فهم بسیار روشن‌تری از ذات معرفت به دست آمده در این قلمروهای گوناگون نایل آمده‌ایم.

بنابر این، فلسفه، هیچ پیام مستقیمی برای تعلیم و تربیت ندارد. گزارش‌های سنتی از فلسفه تعلیم و تربیت، بیش‌تر اوقات با سؤالی که به وسیله راسل مطرح شده آغاز می‌گردند و سپس، با بحث در باره پاسخ‌های گوناگونی که فیلسوفان داده‌اند، مانند پاسخ رالیست‌ها، ایدآلیست‌ها، یا پراگماتیست‌ها، ادامه می‌یابند. به این ترتیب، پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌های تربیتی عملی، از قبیل ساختن برنامه‌های درسی، به نوع فلسفه‌ای وابسته می‌شوند که مورد قبول نویسندگان قرار گرفته است. حتی اگر پرسش‌های فلسفی اصالت داشته باشند، جدی گرفتن این کار دشوار است. به نظر من، بیش‌تر کسانی که تجربه‌ای در تدریس چنین درسی داشته‌اند قبول دارند که دانشجویان، قدری از این موضوع شگفت زده خواهند شد که تا وقتی ذهن خود را برای پرداختن به مسائل عمیق فلسفی کاملاً دور از واقعیت‌های زندگی روزمره و کلاس درس آماده نکرده‌اند، از آن‌ها انتظار نمی‌رود که به مسائل روشن آموزشی پاسخ دهند. اما وقتی متوجه شویم که بسیاری از فیلسوفان، در نهایت می‌پذیرند که چنین مسائلی به هیچ‌رو مسائل عقلانی اصیل نیستند، شرایط عجیب‌تر هم خواهد شد.

اما هر چند فلسفه، اکنون هیچ تأثیر مستقیمی بر تعلیم و تربیت ندارد، محتمل است که به دلیل اثرگذاری غیر مستقیمش، اهمیت بسیار بیش‌تری نسبت به قبل داشته باشد. به نظر من، هر موضوعی که مطالعه یا برای تدریس پیشنهاد شود، در حقیقت، مسائل یا معماهایی وجود دارند که هر چند به خود این موضوع مربوط نمی‌شوند، اما باید مورد هجوم روش‌های پدید آمده در

فلسفه جدید قرار گیرند. شاید تحلیل این مسائل نشان دهد که آن‌ها اساساً مسائلی فنی‌اند، یا تا حدی فنی‌اند، یا معماهایی زبانی یا کلامی‌اند، یا حتی پرسش‌هایی دروغین‌اند.

بنابراین، فلسفه تعلیم و تربیتی که اکنون دانشجویان باید بخوانند، چیزی است که می‌توان به درستی «فلسفه برنامه‌درسی» نامید. برای این منظور، چهار ماده‌درسی اساسی (یا يك ماده‌درسی درهم تنیده‌ای که همان زمینه را پیوشاند) باید در نظر گرفته شوند: فلسفه زبان، فلسفه ریاضیات، فلسفه علم، و فلسفه تاریخ. در همه این زمینه‌ها مسائلی وجود دارد که می‌توان آن‌ها را باروش‌های فلسفی جدید به گونه‌ای سودمندانه روشن کرد، و حتی نتایجی که در گذشته به دست آمده‌اند، می‌توانند به اصلاحاتی گسترده در آموزش و پرورش بینجامند. بگذارید هر حیطه را به‌طور مختصر بررسی کنیم.

فلسفه زبان

این حیطه شاید مهم‌ترین باشد، چرا که نتایج به دست آمده در آن، تا حدی در دیگر حیطه‌ها مسلم دانسته می‌شوند. انتخاب هر موضوعی باید اختیاری باشد، اما من فکر می‌کنم که به‌طور کلی، اهمیت موضوع‌های زیر برای دانشجویان تعلیم و تربیت پذیرفتنی خواهد بود.

الف - مسأله معنا،

ب - شباهت‌ها و تفاوت‌ها بین جمله‌های بیان‌کننده گزاره‌های واقعی و جمله‌های بیان‌کننده گزاره‌های ارزشی (شامل اخلاقی)،

ج - ماهیت همان‌گویانه حقیقت منطقی،

بحث از مسأله معنا، پرتوی فراوان بر شرایط لازم برای هر کسی که در جست‌وجوی شناخت زبان است و نیز بر شرایطی که ارتباط را امکان‌می‌سازد، می‌افکند. از آن جا که تدریس بسیار بد، در واقع، موجب شکست ارتباط است، به سختی می‌توان بر اهمیت این موضوع، بیش از حد تأکید کرد. در ارتباط با موضوع (ب)، تفکیک بین معنای مندرج در گزاره‌های واقعی و معنای مندرج در گزاره‌های ارزشی، در هر بحثی راجع به اهداف تعلیم و تربیت، جنبه‌اساسی دارد. به علاوه، اگر دانشجو می‌خواهد فهمی از کل آن چیزی که به‌طور سنتی تربیت اخلاقی نامیده شده داشته باشد، باید این مطلب را کاملاً درک کند. در گذشته، این موضوع غالباً ناکامی غم‌انگیزی بوده است، اما وقتی به آشفتگی فراوان احاطه‌کننده چنین موضوعی می‌اندیشیم، به هیچ وجه شگفت‌آور نخواهد بود. مطالعه فلسفه زبان، نه تنها به روشن ساختن تفاوت‌ها بین

گزاره‌های واقعی و ارزشی کمک می‌کند، بلکه موجب آشکار شدن «خطاهای مقوله‌ای» نظریه سنتی روح - بدن، که زیربنای بخش اعظم تربیت اخلاقی (اصلاح روح به وسیله تنبیه بدنی) به عمل آمده در مدارس گذشته است، می‌گردد. روشن‌سازی مفهوم حقیقت منطقی در موضوع (ج)، که با اثبات ماهیت همان گویانه‌اش حاصل گردیده، سرچشمه دایمی حمایت از ماهیت‌گرایی و نظریه‌های خویشاوندی را از میان برمی‌دارد. گزاره‌های حقیقی، ناگزیر ضرورت خود را از زبانی اخذ می‌کنند که با آن بیان می‌شوند.

فلسفه ریاضیات

شاید بهتر باشد که این حیطه به دو بخش تقسیم شود؛ یک بخش که برای آموزگار دوره ابتدایی عمومی مناسب است، و بخش دیگر که برای معلمان متخصص در ریاضیات تناسب دارد. بخش اول با مبانی علم حساب سروکار دارد، و شامل استنتاج اعداد صحیح مثبت و منفی، کسرها، و اعداد نامعقول و پیچیده از اعداد طبیعی است. بعد می‌توان این بخش را تا بررسی مسائل اندازه‌گیری - ابزار انضمام اعداد به اشیاء به واسطه نسبت‌های معین - گسترش داد. از این راه، دانشجویان می‌توانند بفهمند که چه توجیه منطقی برای اندازه‌گیری آموزشی وجود دارد، و از این گذشته، هم در برابر نقد خصمانه و هم در برابر زیاده‌روی‌های روان‌سنجان از خود دفاع کنند. بخش دوم این درس، شامل موضوع‌های تخصصی‌تر، از قبیل نظام‌های اصول متعارفه، نظریه برهان، و مسائل سازگاری و کمال است. شگفت‌آور است که ریاضی‌دان‌های بسیار خوب چه قدر از این موضوعات غافل‌اند، و توضیح معلم «قوانین جبر» برای یک کلاس دوازده ساله، به شرطی که خودش طرز عمل بدیهی جبرهای مختلف را فهمیده باشد، معمولاً بدون فهم و تشخیص، اصلاح می‌گردد. افزون بر این، همین که دانشجو به واسطه حرکت‌هایش در نوع بحثی که بین شهودگرایان و طرفداران ریاضیات باستانی در گرفته انتخاب می‌شود، کار آموزی بسیار خوبی در تشخیص پرسش‌های دروغین فلسفی داشته است.

فلسفه علم

در این حیطه، دو مسأله بزرگ وجود دارد که برای دانشجوی تعلیم و تربیت مهم است. نخست، مسأله ارتباط بین معرفت علمی و تجربه عرف عمومی است. فکر می‌کنم در دهه ۱۹۲۰ بود که سرآرتور ادینگتون فقید، داستان جالبی درباره‌ی مردی در خیابان و یک فیزیکدان

برجسته منتشر کرد که هر دو در آستانه ورود به يك اتاق بودند. آن مرد البته قدم زنان پیش رفت و وارد شد. اما فیزیکدان می بایست چند مسأله مشکل را تحمل می کرد. او باید به خاطر می سپرد که لازم است پایش را روی تخته چوبی بگذارد و در هر دور دوم خورشید، حدود بیست مایل پیشروی کند، و این کار را ضمن ثابت نگه داشتن سرش در فضا انجام دهد. افزون بر این، آنچه برای آن مرد، تخته چوبی سخت و انعطاف ناپذیر بود، فیزیکدان آن را عمدتاً خلأ می دانست؛ به علاوه، جو با نیرویی برابر چهارده پوند روی هر چهار اینچ مربع بدنش او را در جهت خلاف هل می داد. با این حال، بعد از چندین محاسبه طولانی، فیزیکدان به این نتیجه رسید که می تواند کار را تمام کند، و لذا شروع به دنبال کردن آن مرد نمود. به دیگر سخن، به نظر می رسد دو دنیا وجود دارد: دنیای مردی در خیابان (یا عرف عمومی)، و دنیای علم. اما این دو دنیا چگونه به هم مربوط می شوند؟ پاسخ روشن برآمده از دانش عرف عمومی که به تدریج به ساخت یا استنتاج دانش علمی می انجامد، ما را در يك موقعیت منطقی دشوار قرار می دهد و به این نتیجه گیری متعهد می کند که نظریه عرف عمومی درباره دنیا نظریه ای دروغین است. (اگر P بر q دلالت کند، و q بر P دلالت نماید، پس P باید غلط باشد). اکنون معلمان باید برای رویارویی با این نوع پرسش، مهارتی کسب کنند. زیرا معلم، اولاً و بالذات، مفسر دانش است، و نه تنها باید فهمی از علم داشته باشد، بلکه باید بتواند نقش دانش علمی در امور انسانی و رابطه آن با تجربه زندگی روزمره ما را توضیح دهد. در غیر این صورت، علم به سحر آمیز شدن می گراید که به وسیله اعضای گروهی سری دنبال می شود که وقتی مرد خیابانی با مشکلات فنی مواجه می گردد به آن ها مراجعه می شود، اما سحر آنها را رابطه ای ناچیز با طرق عادی زندگی و تفکر دارد.

دومین مسأله بزرگی که باید مورد توجه دانشجو باشد آن است که بیش تر اوقات، استنباط علمی یا آماری یا حتی شاید مسأله استقرار نامیده می شود. این، موضوعی عظیم و دشوار است؛ با این حال، می توان زیر ساخت های آن را با کمال سادگی توضیح داد. این مسأله، گذشته از اهمیتی که در فهم و تفسیر دانش علمی دارد، در بررسی داده های آماری خارج از محدوده عمل تربیتی نیز از ارزش بومی قابل ملاحظه ای برخوردار است. به راستی، درس مرسوم آمار برای دانشجویان تعلیم و تربیت، بسیار ناخرسند کننده است. این درس، آن ها را از مهارتی در نتیجه گیری ها و استنباط های معمولی، بر طبق قواعد کتاب درسی برخوردار می کند، اما به ایشان فهم مختصری از چگونگی توجیه این استنباط ها می دهد. مسأله ای که با موضوع (ج) در درس فلسفه زبان، همبستگی دارد.

فلسفه تاریخ

هر کس که خود را برای تدریس تاریخ آماده می کند، گاه با پرسش هایی از این دست روبه رو می شود: «از کجا معلوم که فلان و بهمان رخ داده؟»، «این گفته که فلان و بهمان رخ داده، یعنی چه؟»، «رخ دادن فلان و بهمان در گذشته، چگونه به اکنون ربط داده می شود؟» و مانند آن. این پرسش ها آشکارا پیوندی تنگاتنگ با مسائل معنا و صدق آزمایی دارند که در درس فلسفه زبان بررسی شدند. اما علاوه بر این گونه معماهای مربوط به گذشته، معماهایی هم وجود دارند که به فلسفه هر علم اجتماعی مربوط می شوند. انکار این مطلب که علوم اجتماعی، شهرت یا حتی حرمت علوم طبیعی را کسب نکرده اند احمقانه است. پس، معلم هر کدام از علوم اجتماعی (و تاریخ به عنوان مهم ترین آن ها که به طور عمومی و جدی در مدارس آموخته می شود) باید قادر به توجیه موضوع درسی اش به صورت شاخه ای محترمانه از معرفت بشری باشد. وی فقط به شرطی می تواند این کار را انجام دهد که روش شناسی علوم اجتماعی را به خوبی بداند تا به حمله ها و طعنه های همکارانش در علوم قدیمی تر پاسخ دهد.

در هر کدام از این چهار حیطه، فلسفه زبان، فلسفه ریاضیات، فلسفه علم، و فلسفه تاریخ، در چند دهه گذشته، تغییراتی انقلابی به وقوع پیوسته، و به نظر من اگر شناختی از این تغییرات به وسیله بخش های تعلیم و تربیت دانشگاه ها اشاعه داده شود، چند فایده مهم عاید خواهد شد. مهم ترین فایده، آن است که فهم دانشجویان از حیطه های مختلف مواد درسی، بسیار بیش تر از فهمی که در حال حاضر دارند خواهد گردید. این مورد آشکارا باید آن ها را به معلمانی بهتر، یا مفسرانی بهتر برای دانش، و بلکه به متخصصانی بهتر تبدیل کند. دوم آن که می توان با اطمینان خاطر، علاقه نوجوانی موجود در بیش تر دانشجویان به مسائل فلسفی از نوع سنتی را به طرف این چهار درس سوق داد. با مشخص شدن چگونگی برخورد با این مسائل در حیطه درسی خاص خودشان، می توان آن ها را برای آگاهی از دروغین بودن ادعاهای فلسفی سنتی، به سرعت فرا گرفت. دانشجویان متوجه خواهند شد که گفتن این سخن که آموزش و پرورش باید شالوده فلسفی صحیحی داشته باشد، گمراه کننده و بلکه عکس آن صادق است. چرا که با برخورداری از آموزش و پرورش صحیح، مردم باید خودشان بتوانند فارغ از هر نوع گره فلسفی که گاه ممکن است گرفتارش شوند، فکر کنند. سرانجام، مطالعه آموزش و پرورش، موجب پیدایش مشکلی عقلانی می شود که غالباً در گذشته وجود نداشته است. زیرا در هر يك از این حیطه های درسی چهار گانه، فرصت کافی برای پیچیده ترین استدلال ها، ظریف ترین تفاوت ها، و عمیق ترین

بینش‌ها هست.

این ادعا که فایده‌های نام برده به انقلاب در تعلیم و تربیت، مطابق با انقلاب اخیر در فلسفه، می‌انجامد، مبالغه‌آمیز خواهد بود. اما می‌توان گفت که آن‌ها به انقلاب در عادات فکری معلمان منتهی می‌شوند، و تنها از این راه است که انقلابی ارزشمند در تعلیم و تربیت، به وقوع خواهد پیوست.

فصل هجدهم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت به عنوان يك رشته^۱

جان اس. بروباخر

روش فلسفی، برای برخورد با طیف وسیعی از عوامل و شرایط مؤثر بر يك مسأله تربیتی، بر سه کارکرد متمرکز بوده است: کارکرد نظری، کارکرد هنجاری، و کارکرد نقادی.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به صورت نظری

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در مرحلهٔ نظری، می‌کوشد تا کل‌نگر باشد. فلسفه، با آرایش دادن به واقعیت‌های برگرفته از علم، تاریخ، و حوزه‌های دیگر، سعی دارد تا به يك دید کلی دربارهٔ هر حوزه دست یابد. بدین ترتیب، فلسفه، در این مرحله، اجزای پراکنده را به صورت ترکیبی، کنار هم می‌نهد. به همین دلیل، برخی این کارکرد فلسفه را کارکردی ترکیبی می‌نامند، نه نظری. هنگامی که برخی از داده‌ها مفقود است، فلسفه ممکن است با مبادرت ورزیدن به کار خطرناک استنتاجات کمابیش موقت، آن‌ها را جبران نماید. به يك معنا، فلسفهٔ نظری در صدد ترسیم نقشه‌ای از جهان، و جایگاه انسان در آن است. با در دست داشتن این نقشه، تهیهٔ يك برنامهٔ تربیتی، آسانتر خواهد بود.

1. Brubacher, John S. (1977). *Educational Philosophy as a Discipline*. In John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*. U.S.A: Macmillan. PP. 313-320.

با وجود توافق بر سر این موضوع که ارائه يك چشم انداز کلی نظری، هدف مشروع هر فلسفه تربیتی است، نمی توان جزئیات گوناگون را تا حد يك الگوی واحد و هماهنگ تقلیل داد. فلسفه‌هایی مانند استبدادگرایی^۱ در تعلیم و تربیت فاشیستی، قابل به دیدگاه وحدت‌گرایانه^۲ یا ترکیبی‌اند. اما فلسفه‌های دیگر، به نحو شگفت‌انگیزی، وحدت را در کثرت می‌جویند. فلسفه‌هایی که اصول را به دو اصل برمی‌گردانند، ثنویت‌گرا^۳ نامیده می‌شوند. فلسفه‌های تربیتی -دینی، همچون کاتولیک‌گرایی یا پروتستان‌گرایی، از این قبیل‌اند. در این فلسفه‌ها، عمل تربیتی به وسیله دو دستور فکری متفاوت، یعنی، دستور طبیعی و دستور ماورای طبیعی، تعیین می‌شود. هر فلسفه دیگری که نه وحدت‌گرا باشد نه ثنویت‌گرا، فلسفه‌ای کثرت‌گرا^۴ است. فلسفه تربیتی دموکراتیک، نمونه‌ای از کثرت‌گرایی است که از پرورش شخصیت‌ها و فرهنگ‌های متنوع، چون يك اصل بنیادی، حمایت می‌کند.

خواه وحدت، در اصل، یکی باشد یا بسیار، این سؤال مطرح می‌شود که آیا وحدت، به تجارب تربیتی موجود کمک می‌کند و در نتیجه، برای برآوردن تقاضای متغیر تربیتی، همواره در حال شکل‌گیری یا شکل‌گیری مجدد است، یا این که از حد تجارب موجود فراتر می‌رود و در واقعیت غایی و نهایی استقرار می‌یابد (۱). برخی را عقیده بر این است که وحدت طلبی، ریشه در تجارب عادی تربیتی دارد و گاه مانع تداوم فرایند تعلیم و تربیت می‌گردد. احتمالاً گروه‌های مختلف فشار، از قبیل اتحادیه‌های والدین -معلم، اتاق بازرگانی، و غیرها، خواسته‌های متضادی در ارتباط با برنامه مدرسه دارند. اولیای مدرسه نیز مرددند که نظریه یا شیوه جدیدی را اعمال کنند، یا به روش‌های سنتی وفادار بمانند. در چنین مواقعی، وظیفه فلسفه این است که عوامل مختلف و مؤثر در تجربه را روشن سازد، و با یافتن يك مخرج مشترك بزرگ‌تر، از دامنه تضادهای موجود بکاهد. بدین ترتیب، فلسفه با تداوم فرایند قبلی تعلیم و تربیت، همراه با تغییر مجدد، و در نتیجه، بازنده و در حال رشد نگاه داشتن این فرایند، به ادامه مجدد آن کمک می‌کند. بنابراین، پاسخ به این سؤال که آیا فلسفه می‌تواند به عمل تربیتی، معنایی وحدت یافته تر ببخشد، در گروه تجارب بیش تر است. (۲)

فلسفه‌های دیگر، ضمن پذیرفتن تجربه، آن را ناتوان از فراهم آوردن نظریه‌ای کاملاً

1. totalitarianism

2. monistic

3. dualist

4. pluralist

کل نگرانه در باب تعلیم و تربیت می دانند. آن جا که تجربه از عهده فراهم آوردن داده های لازم درباره چستی و واقعیت نهایی بر نمی آید، تأملات نظری به خدمت گرفته می شوند. در برخی موارد، مخصوصاً زمانی که تأملات نظری از الاهیات^۱ یاری می طلبد، این ادعا مطرح می شود که دانشی برتر از تجربه فراهم آمده است که می تواند هدایتگر سیاست تربیتی باشد. از نظر طرفداران این فلسفه ها، جست و جوی فلسفی برای دستیابی به کلیت، به معنای فرو کاستن گرایش های تربیتی متضاد و حصول سازگاری موقت نیست، بلکه جست و جو برای نیل به کلیت یا وحدتی جاودانه است. از آن جا که کل، طبیعتاً دارای اجزایی مرتبط به هم است، و تعلیم و تربیت نیز فقط یکی از اجزای این کل به شمار می رود، یکی از دلایل اصلی مطالعه فلسفی تعلیم و تربیت، دانشی است که در باب چستی کل و واقعیت فراهم می آید. راه و صول به این دانش کامل و تمام عیار، شهود پیشینی یا استعدادی عقلانی است که توانی منحصر به فرد برای درک مستقیم حقیقت مطلق غیر تجربی دارد.

این شکاف بین فلسفه های تربیتی تجربی و غیر تجربی، مسائلی را به وجود آورده است. اگر فلسفه تربیتی بتواند بر واقعیت نهایی^۲ استوار گردد، فقط يك فلسفه تربیتی حقیقی وجود خواهد داشت. در این صورت، دیگر تعدادی فلسفه متضاد و دارای بهره ای برابر از حقیقت و برخوردار از فروض و تعاریفی مخصوص به خود، در کار نخواهد بود. تا زمانی که پیروان فلسفه های تربیتی حقیقی، فروتنانه اقرار ورزند که آنچه دارند يك فلسفه تربیتی حقیقی نیست، هیچ مشکل حادی بروز نخواهد کرد. مشکل وقتی پدید می آید که هم اینان، دعوی یقین مطلق^۳ کنند. در این شرایط، دو معلمی که تحت تأثیر دو فلسفه تربیتی متفاوت، اما کاملاً درست، قرار دارند، کار کردن با یکدیگر را در يك برنامه تربیتی مشترک، فوق العاده دشوار خواهند یافت. در این حال، هیچ يك نمی تواند دیگری را قانع یا متقاعد کند، زیرا هر گونه سازشی از سوی هر يك از طرفین برای دستیابی به وحدت نظر، یقین مطلق وی را به حقانیتش متزلزل خواهد ساخت. این دو، به دوزبان متفاوت سخن می گویند.

برای خروج از این بن بست، چه باید کرد؟ برخی، مخالفان خود را به ستیزه جویی محض یا حتی انحراف اخلاقی متهم می کنند (۳). عده ای، به تصمیمات يك مرجع خارجی، مثل کلیسا یا

1. theology

2. ultimate reality

3. absolute assurance

دولت، متوسل می شوند. در صورت پشتیبانی این سازمان های قدرتمند، این عده، بیش تر و سوسه می شوند که در مقابل فلسفه های تربیتی رقیب، کاملاً نابر دبارانه عمل کنند (۴).

فلسفه تعلیم و تربیت، به صورت هنجاری

فلسفه تعلیم و تربیت، علاوه بر فراهم سازی نظریه ای جهانی به منظور هدایت پویندگان این سرزمین بی نقشه، به طور سنتی، تنظیم هدف ها، هنجارها، و معیارها - که وسیله ای برای اجرای فرایند تربیتی هستند - را نیز متقبل شده است. برخی، هنجارهای خود را در قالب نظری سابق الذکر قرار می دهند. اینان بر این باورند که فلسفه، لکه ابری در روز یا ستون آتشی در شب است که مسافر سرگردان را از برهوت تربیتی می رهاند. اما دیگران، معتقدند که فلسفه، پیرو عمل تربیتی است، نه رهبر آن (۵). اینان، فلسفه تعلیم و تربیت را وسیله ای برای توجیه عقلانی اعمال تربیتی شناخته شده، می دانند. از نظر ایشان، اعمال تربیتی به صورت تصادفی و غیر رسمی رخ می دهند. علی الظاهر، این اعمال، اجزای یک برنامه وسیع المقیاس و هماهنگ نیستند. فیلسوف، با به کارگیری هنرمندانه منطق و قدری تخیل، ساختاری هماهنگ و عقلانی پدید می آورد. وی می کوشد تا نظریه عمومی و زیربنایی این اعمال گوناگون را با انسجام هرچه بیش تر بیان کند. اما برای انجام چنین کاری، فلسفه، ذاتاً واپس گرا^۱ است، نه آینده نگر^۲، محافظه کار^۳ است، نه ترقی خواه^۴.

جایگاه کتاب دموکراسی و آموزش و پرورش^۵ جان دیویی در ادبیات تربیتی آمریکا به همین بحث مربوط است (۶). بسیاری از خوانندگان این کتاب معروف، آن را بهترین بیان برای آرمان دموکراتیک در تعلیم و تربیت می شناسند. و بدون تردید، انتشار این کتاب، نه تنها بر تعلیم و تربیت آمریکا، بلکه بر تعلیم و تربیت جهان، تأثیر عمیقی بر جای نهاده است. با این حال، سطحی نگری است اگر تصور شود که این کتاب به قدری معتبر است که می تواند عرضه کننده هدفی لازم التحقق باشد. ظهور این کتاب، پس از گذشت یکصد و بیست و پنج سال از شکل گیری سازمان های دموکراتیک در آمریکا اتفاق افتاد. این کتاب، چیزهایی را که در پیشرفت های اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی آمریکا در قرن بیستم نهفته بود، برای تعلیم و تربیت آشکار

1. retrospective

2. prospective

3. conservative

4. Progressive

5. Democracy and Education

ساخت. پس اگر نیک بنگریم درمی یابیم که این کتاب، هم توجیهی عقلانی برای گذشته است، هم آرمانی الهام بخش برای آینده.

فلسفه تعلیم و تربیت، برای انجام کار کرد هنجاری نیز، همانند کار کرد نظری، ممکن است به حوزه های دیگر فرهنگ نزدیک شود. اما در بهره گیری از ادبیات، اخلاق، و مخصوصاً تاریخ و علوم رفتاری، مسأله ای به وجود می آید که همانا نسبت واقعیت ها و ارزش هاست. برخی را عقیده بر این است که فلسفه باید بر ارزش ها حاکمیت انحصاری داشته باشد، و علم بر واقعیت ها. هر چند، این سخن، پیشینه ای کهن دارد، اما چندان دقیق نیست و باید روشن شود. گاه در یک وضعیت، ارزش ها همان واقعیت ها هستند؛ مثلاً، جوامعی که به عنوان یک واقعیت، ارزش ها یا هدف هایی دارند که می خواهند آن ها را در نظام های آموزشی خود تحقق ببخشند، از این نمونه اند. از سوی دیگر، روش های علمی ویژه ای وجود دارند که به صورت کاملاً دقیق، ارزش ها یا هدف های مربوط به یک زمان یا مکان خاص را تعیین می کند. اما دانشمند، وقتی به تعیین ارزش هایی که در واقع مورد قبول هستند، می پردازد، باید بسیار مراقب باشد که الگوی ارزشی خودش، او را به سوی هیچ واقعیتی سوق ندهد. در غیر این صورت، اگر دانشمند دیگری که الگوی ارزشی متفاوت دارد، با همان موقعیت مواجه شود، ممکن است واقعیت های دیگری را پیدا کند.

هر چند علم ممکن است به نحو شایسته ای، ارزش ها یا هدف های موجود در یک جامعه را معین کند، اما قضاوت درباره خوب بودن این ارزش ها یا هدف ها، یا تعیین هدف های لازم التحقق برای مدارس، مقوله ای کاملاً متفاوت است. برای این کار باید پای را از حوزه علم فراتر نهاد و به قلمرو فلسفه در آمد. فلسفه، ابتدا به توصیف ارزش هایی می پردازد که واقعاً در یک موقعیت تربیتی به دست می آیند، آن گاه بر مبنای یک هنجار ارزشی، در مقام نقادی آن ها بر می آید. نقادی یا ارزیابی ارزش ها کاری بس پیچیده است. متغیرها، از یک سو، فراوان و از سوی دیگر، چندان با زمینه اجتماعی و فرهنگی در آمیخته اند که نمی توان آن ها را به سهولت از یکدیگر جدا کرد، و باید با توجه به کل موقعیت با آن ها مواجه شد. اما بدون در اختیار داشتن نظریه ای کل نگرانه یا فلسفی، تصمیم گیری درباره این موضوع که مدارس باید وضع موجود را حفظ کنند یا آن را تغییر دهند، غیر ممکن خواهد بود. اگر ارزش های شخصی فیلسوف، بر قضاوت نهایی اش تأثیر بگذارند، دیگر هیچ جای اعتراضی برای وی وجود نخواهد داشت که چرا به بخشی از واقعیت پرداخته است (چنان که در مورد دانشمند نیز همین مطلب صدق می کند).

سرانجام، کسانی هم هستند که نه فقط برای دانشمندان، که برای فیلسوفان نیز قابل به نقش هنجاری در تعلیم و تربیت نیستند. پوزیتیویست‌های منطقی، با توجه به معیارهای دقیق پژوهشی، اثبات دعاوی ارزشی را ناممکن می‌دانند. اینان، وقتی می‌پرسند: «چه کسی شنیده است که شخصی در نتیجه استدلال، ارزش‌های اساسی‌اش را تغییر داده باشد؟» در پی تحقیق فیلسوفان‌اند.

فلسفه تعلیم و تربیت، به صورت نقادی

فلسفه تعلیم و تربیت، در مرحله نقادی، واژه‌ها و گزاره‌هایی را که در تفکر و عمل تربیتی به کار می‌روند، از حیث نحوه بیان آن‌ها مورد بررسی دقیق قرار می‌دهد (۷). مربی، نه فقط می‌خواهد از محتوای برنامه مدارس، که می‌خواهد از اعتبار صوری^۱ آن هم مطمئن شود. این اطمینان از چند راه به دست می‌آید. یکی این که فلسفه نقادی^۲، به بررسی مقدمات منطقی‌ای^۳ می‌پردازد که مبنای نتایج تربیتی‌اند. (۸) دیگر این که، زبان مورد استفاده را مورد سنجش دقیق قرار می‌دهد، تا از وضوح و عدم ابهام آن یقین حاصل کند. سوم این که، درباره شواهد قابل قبول برای تأیید یا رد گزاره‌های واقعی مربوط به تعلیم و تربیت، به تأملی عمیق می‌پردازد.

یک نمونه جالب از تحلیل منطقی دیدگاه‌های تربیتی، بررسی نقادانه فرض‌ها^۴ است. با کاویدن مسائل تربیتی، معلوم می‌شود که برخی از جنبه‌های این مسائل، ماهیتاً به گونه‌ای است که کاوشگر را به بهره‌گیری از رویکرد کل‌نگرانه فیلسوف تشویق می‌کند تا رویکرد جزء بینانه دانشمند. یکی از این جنبه‌ها عبارت است از بررسی نقادانه فرض‌های بنیادی، که حل یک مسأله بر آن‌ها استوار است. فرض‌هایی که می‌توان آن‌ها را با مراجعه به تجربه مورد سنجش قرار داد، از قبیل فرضیات‌اند، و احتمالاً باید فرضیه نامیده شوند. اما منظور ما از فرض، چیزی است که حل یک مسأله بدان بستگی دارد، ولی خودش با مراجعه به تجربه، قابل اثبات نیست (۹).

به عنوان مثال، می‌توان اندازه‌گیری تربیتی را ذکر کرد. اندازه‌گیری علمی پدیده‌هایی مانند هوش یا پیشرفت تحصیلی، در نهایت، وابسته به این مسأله است که آیا داده‌های مربوط به هوش یا پیشرفت تحصیلی، قابل دستکاری ریاضی، یعنی، قابل جمع و تفریق هستند یا خیر.

برای جمع و تفریق داده‌های روان‌شناختی، باید بتوان آن‌ها را در قالب اعداد اصلی، یعنی، در قالب واحدهای مساوی، بیان کرد. اکنون، معمول است که نمرات آزمون‌های هوش و پیشرفت تحصیلی در قالب نمرات اصلی بیان شود، اما از کجا می‌دانیم که پرسش‌های آزمون، دشواری برابری دارند؟ در واقع، ما نه این را می‌دانیم، و نه حتی با بیشترین مراقبت‌ها می‌توانیم آن‌ها را دقیقاً برابر سازیم. در این صورت، فرض می‌کنیم که واحدهای ما مساوی‌اند. این فرض، گو این که فرضی نامسلم است، اما برای دفاع از نتایج عملی اندازه‌گیری تربیتی، بس سودمند است (۱۰).

از آن جا که هسته‌ای نامسلم در قلب هر فرض حقیقی وجود دارد، باید در مقابل استفاده افراطی و ناموجه از فرض‌ها، که موجب تضعیف بیش از حد دلایل صحیح تربیتی می‌شود، ایستادگی کرد. این کار بسیار مهم است، زیرا فرض‌ها غالباً به قدری ساده و محبوب‌اند که اهمیت آن‌ها کاملاً نادیده گرفته می‌شود. در هر حال، مورد سؤال قرار دادن فرض‌ها، و جواز عبور صادر کردن برای فرض‌هایی که بتوانند در برابر موشکافی دقیق تاب بیاورند، وظیفه‌ای است که فیلسوف از دیرباز مدعی آن بوده است. اما این وظیفه، در انحصار فیلسوف نیست. دانشمندان نیز همچون فیلسوفان، غالباً با دقت زیاد، به نقادی فرض‌هایی می‌پردازند که کاربرد عمومی دارند. طبیعتاً هر قدر دانشمندان از آموزش‌های فلسفی بیش‌تری برخوردار باشند، نقادی وی نیز ثمربخش‌تر خواهد بود (۱۱).

اگر فلسفه، نقادی فرض‌ها باشد، نقادی کاربرد واژه‌ها و مفهوم‌ها را نیز بر عهده دارد. فلسفه با پرداختن به معنای معنا، رشته‌کاملی به نام معناشناسی را پدید آورده است. این رشته، تحت تأثیر این اصل قرار دارد که نحوه کاربرد یک واژه یا عبارت، معنای آن را خلق یا کنترل می‌کند. به دیگر سخن، اصول ارتباطات اجتماعی، به واژه‌ها، عبارت‌ها، و جمله‌ها معنای می‌بخشند. برای توضیح مطالب فوق‌الذکر، در زیر به بررسی اظهار نظرهای هوریس من^۱ می‌پردازیم. وی می‌گوید: «من به وجود یک قانون طبیعی بزرگ، ابدی، و تغییرناپذیر معتقدم... که حق مطلق هر انسان را برای تعلیم و تربیت، به اثبات می‌رساند (۱۲)...» منظور وی چیست؟ آیا واقعیتی را دقیقاً تشخیص داده و وصف کرده است؟ یا احساس دل‌بستگی و تعهد خویش را در قبال این اصل، بیان نموده است؟

فلسفه تعلیم و تربیت به سبک جدید^۱

پاسخ به این سؤالات، خالی از ابهام نیست. واژه‌های پرباری همچون «اعتقاد»، «وجود»، «قانون»، و مانند آن، معانی بسیاری را در بردارند. نه تنها اندیشه، که زبان هم باید روشن باشد (۱۳). اگر دربارهٔ زبان، آشفتگی یا اختلاف نظر وجود داشته باشد، باید دید که آیا علت آن اختلاف نظر دربارهٔ واقعیت هاست، یا بدفهمی جنبه‌های منطقی، یا تضاد ارزش‌ها. گروهی که خود را تحلیل‌گر زبان نامیده و گرایشی به پوزیتیویسم منطقی دارد، بر این عقیده است که مسألهٔ اول را می‌توان از راه بررسی تجربی، و مسألهٔ دوم را از راه کاربرد دقیق قواعد منطقی حل کرد. اما مسألهٔ سوم، که مسأله‌ای غیر معرفتی^۲ است، غیر قابل حل است.

این گروه تا آنجا پیش می‌رود که می‌گوید: فلسفه، باید از نقش‌های سنتی خود، یعنی، تبیین جهان [نقش نظری. م] و رهنموددهی برای زندگی خوب [نقش هنجاری. م] دست بردارد. تبیین جهان، در حدی که جنبهٔ واقعی داشته باشد، باید به علم و انهاده شود، و رهنموددهی برای زندگی خوب، که غیر قابل بررسی تجربی و لذا حل‌ناشدنی است، فقط موجب اتلاف ناموجه وقت است. فلسفه، به جای ایفای این نقش‌های سنتی، باید به ایضاح واژه‌ها و گزاره‌ها بپردازد. فلسفه، با پرداختن به این حوزهٔ کوچک، می‌تواند پس از قرن‌ها اختلاف نظر، به نوعی اتفاق نظر دست یابد. از نظر بسیاری از تحلیل‌گران زبان، این تعریف مجدد فلسفه، آن قدر امیدوار کننده است که آن را یک «انقلاب» در فلسفه، یا دست کم، فلسفهٔ به «سبک جدید» نامیده‌اند^۳ (۱۴).

هر چند بسیاری از تحلیل‌گران زبان دربارهٔ انقلاب خود مطمئن هستند، اما این انقلاب، بی‌مخالف هم نیست (۱۵). هیچ کس انکار نمی‌کند که تحلیل زبان، تا حد زیادی، ابزارهای نقادی فلسفی را مشخص کرده است. اما این طرز تفکر که فلسفه باید کارکردهای نظری و هنجاری خود را کنار بگذارد، و فقط به کارکرد نقادی بپردازد، با مقاومت‌های چشمگیری مواجه شده است. دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر، در مسائلی غوطه‌ورند که با ارزش‌های اخلاقی سروکار دارد. اگر نتوان ارزش‌های اخلاقی - مانند آزادی علمی و اخلاقیات حرفه‌ای - را توجیه کرد، موقعیت معلم نیز متزلزل خواهد شد. نه تنها کار معلم، لزوماً هنجاری است، بلکه وی به نقشه‌ای - ولو نظری - دربارهٔ قلمرو تعلیم و تربیت نیازمند است که به واسطهٔ آن

1. new key

2. noncognitive

۳. این دیدگاه از هاردی است. مقالهٔ او را در فصل پیشین آورده‌ایم.

بتواند راهبردهایش را طرح ریزی کند. تحلیل زبان، به قدری اسم‌گرایانه^۱ و خردبینانه است که یارای چنین خدمتی را ندارد. تحلیل زبان، اگر بر سر آن است که چون هم‌پیمانی برای تعلیم و تربیت باقی بماند، به جای پرداختن به «فرازبان»^۲، باید به زبان «معمولی»^۳ و به منطقی که انعطاف‌پذیرتر و غیرصوری تر است، روی آورد. (۱۶)

بسیاری بر این عقیده‌اند که تحلیل زبان، آن قدر به بررسی تجربی معنا پرداخته که احتمالاً به علم خیانت کرده است. این احتمال، موجب طرح این مسأله شده است که علایق علمی، حریم فلسفه تعلیم و تربیت را آشکارا نقض کرده‌اند (۱۷). وقتی که علم و فلسفه در حوزه تعلیم و تربیت به کار می‌روند، وظایف هر یک باید مشخص شود. چون علم تعلیم و تربیت، با اصولی جهان شمول سروکار دارد که درباره همه یادگیرندگان قابل اجراست، با هنر تعلیم و تربیت، یافن تعلیم و تربیت^۴، متفاوت است. هنر تعلیم و تربیت راه می‌توان بر مبنای این اصول قرار داد (چنان که معمولاً بر مبنای این اصول قرار دارد)، اما بین اصل و عمل، فاصله‌ای هست. هنر معلم است که این فاصله را از میان برمی‌دارد و بین اصول کلی و ویژگی‌های فردی دانش‌آموز سازگاری برقرار می‌کند.

نظیر همین رابطه، بین هنر تعلیم و تربیت و فلسفه تعلیم و تربیت نیز وجود دارد. ارائه یک طرح عملی به هنر تعلیم و تربیت، بر عهده فلسفه تعلیم و تربیت است. از طرف دیگر، فلسفه تعلیم و تربیت نیز، که راه حل‌هایش فقط در عمل به اجرا درمی‌آیند، نیاز مبرمی به هنر تعلیم و تربیت دارد. فلسفه، فقط از راه تفکر درباره نظریه‌ها نمی‌تواند آن‌ها را به وجود آورد. این کار به هنر تعلیم و تربیت احتیاج دارد. تعلیم و تربیت، آزمایشگاه سنجش تجربی اختلافات فلسفی است. یک فلسفه تربیتی که برای تعیین اعتبار خود، علی‌الدوام به عمل رجوع می‌کند، لزوماً به هنر تعلیم و تربیت، وابسته است. فقط فلسفه‌ای می‌تواند از تعلیم و تربیت، چون یک هنر، آشکارا متمایز گردد که رابطه‌اش را با عمل قطع کرده باشد.

1. nominalistic
3. "ordinary" language

2. "meta-language"
4. pedagogy

پی‌نوشت‌ها

1. Cf. John Dewey, in National Society for the Study of Education, Thirty-seventh Yearbook, Part 11. The Scintific Movement in Education (Public School Publishing Company, Bloomington, 111., 1938), Chap. 38.
۲. برای بررسی این وحدت نگاه کنید به:
Ephraim V. Sayers, *Education and the Unity of Experience* (Teachers College, Columbia University, New York, 1929).
3. Mortimer J. Adler, "Tradition and Communication", Proceedings of the American Catholic Philosophical Association, 1937, PP. 110-111.
4. Cf. John A. Ryan and Francis S. Bolan, *Catholic Principles of Politics* (The Macmillan Company, New York, 1947), P. 318.
5. Isaac. L. Kandel, *Comparative Education* (Houghton Mifflin Company, Boston. 1933), P. 24.
6. John Dewey, *Democracy and Education* (The Macmillan Company, New Yoik, 1916).
۷. برای بررسی پیشینه کلی این جنبه از فلسفه تعلیم و تربیت، نگاه کنید به:
Brand Blanshard, "The Changing Climate of Philosophy", *Liberal Education*. 47: 229-254, May, 1961.
8. Joe R. Burnett, "An Analysis of Some Philosophical and Theological Approaches to Formation of Educational Poolicy and Practice", Proccedings of the Philosophy of Education Society, 1961, PP. 7-22.
9. Cf. Bord H. Bode, "Where Does One Go for Fundamental Assuptions in Education?" "Educational Administration and Supervision, 14: 361-370. September, 1928; and A. Stafford Clayton. "On Probing the Assumptions of Educational Theoris", Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1959. PP: 41-48.
۱۰. برای مطالعه بیشتر درباره فلسفه اندازه گیری نگاه کنید به:
Supra, P. 271.
11. Cf. Clark L. Hull, "The Conflicting Psychologies of Learning: A Way Out", *Psychological Review*, 42: 791-516, November, 1935: and L.O. Kattsoff, "Philosophy, Psychology, and Postulational Technique", "Psychological Review, 46: 62-74, Januray, 1939.
12. Tenth Annual Report of the Secretery to the Massachusetts Board of Educaion, in Mary Mann. Life and Works of Horace Manne (Horace B. Fuller, Boston, 1868), Vol. 3, P. 533.
۱۳. نگاه کنید به:
B. Othanel and Robert H. Ennis (eds), *Language and Concepts in Education* (Rand McNally & Company, Chicago, 1961): and Israel Scheffler, *The Language of Education* (Charles C. Thomas. Publisher, Springfield, 111., 1960).
14. Charles D. Hardie, "The Philosophy of Education in a New Key", *Educational Theory*, 10: 255-261, October, 1960.

15. John P. Strain, "A Critique of Philosophical Analysis in Education", Educational Theory, 14:186-193. July, 1964; and Harry Broudy, "The Role of Analysis in Education Philosophy", ibid., 14:261-269, October, 1964.
16. D. Bob, "Can Educational Theory Guide Practice?" Educational Theory, 13: 6-12, January, 1963; and George L. Newsome, "Ordinary language, Philosophy and Education", Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1962, PP. 90-99; and James E. MacClellan and Paul B. Komisar's introduction to the American edition of Charles D. Hardie's *Truth and Fallacy in Educational Theory* (Teachers College Press, Columbia University, New York, 1962).
17. Mortimer J. Adler and Milton Mayer, *The Revolution in Education* (University of Chicago Press, Chicago, 1958), Chap. 17.

فصل نوزدهم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست؟^۱

رونالد وودز

به نظر من، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، شاخه‌ای از فلسفه است، نه یک حوزه یا رشته پژوهشی اصیل، با روش‌های استدلال و فنون تحلیل مخصوص خود. در نتیجه، وصف ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مستلزم وصف ماهیت فلسفه است.

همهٔ مردم دنیا تصویری از فلسفه و فیلسوف دارند. تصور رایج دربارهٔ فیلسوف این است که او حکیمی سالخورده و بر خوردار از عقلی بی‌کران است که مردم از وی انتظار دارند راه و صول به صلح و سازگاری ابدی بر روی کرهٔ زمین را بدیشان بنماید، و شیوهٔ صحیح تنظیم زندگانی را به منظور دستیابی به رضایت و سعادت فردی به آنان نشان دهد. البته، انسان‌ها به وقت ضرورت، خود، این وظیفهٔ فلسفی را بر عهده می‌گیرند، و نظر خویش را دربارهٔ زندگی با عباراتی از این قبیل بیان می‌دارند: «فلسفهٔ زندگی من این است که...» یا «من در لحظاتی که فلسفی تر هستم این گونه می‌اندیشم که...» بحث و گفت‌وگو دربارهٔ این مسأله که آیا چنین فلسفه‌ای - که عمدتاً شامل گفته‌ها، ضرب‌المثل‌ها، و کلمه‌های قصار نامربوط است - اصلاً شایستهٔ نام «فلسفه» هست یا خیر، تقریباً فایده‌ای ندارد. به جای مشاجرهٔ لفظی بر سر این موضوع، بهتر است دربارهٔ این مسأله

1. Woods, R.G. (1972). *What is Philosophy of Education*. In R.G. Woods, *Education and its Disciplines*, U.S.A: Macmillan. PP 15-32.

تأمل کنیم که چرا در محاورات روزمره، این گونه گفته‌ها و ضرب‌المثل‌ها، «فلسفی» تلقی می‌شوند. چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بین فلسفه‌ورزی عمومی و دیگر فلسفه‌ورزی‌ها وجود دارد؟

به طور کلی، فلسفه مردم‌پسند^۱، سه ویژگی اصلی دارد. به دیگر سخن، مردم وقتی به فلسفه‌ورزی می‌پردازند، بر سه جنبه تأکید می‌ورزند. اولین ویژگی فلسفه مردم‌پسند، این است که مقداری کلیت دارد. فیلسوف مردم‌پسند، می‌کوشد تا به سخنانی کلی و خلاصه‌وار در باب تجارب گذشته و گزاره‌ای موجز در باب ماهیت زندگی دست یابد. این سخنان کلی، فقط تلخیص «زندگی» نیست، بلکه راهنمای اعمال آتی نیز هست. بدون شك، دومین قسمت از تصور مردم درباره فیلسوف، این است که وی می‌تواند بگوید چه باید کرد یا از کدام عقاید دفاع نمود. این عقاید، به گونه‌ای هستند که با آنچه باید انجام داد، پیوندی مستقیم دارند. یکی از انتقادات همیشگی از فیلسوفان حرفه‌ای، این است که آنان قادر به ارائه رهنمودهای عملی نیستند. برداشت عمومی این است که فیلسوفان حرفه‌ای باید یکی از برجسته‌ترین وظایف خود را فراهم آوردن اظهارات عملی بدانند. اگر آنان نتوانند از عهده این کار بر آیند، نه خودشان سزاوار عنوان «فیلسوف» اند، نه رشته‌شان شایسته رنج بردن. سومین ویژگی فلسفه مردم‌پسند، که ربطی به ویژگی کلیت ندارد، این است که عاملینش می‌کوشند تا به کنه امور دست یابند. توجه به مسائل بنیادی یا ضروری، به همین ویژگی مربوط می‌شود.

شاید فلسفه مردم‌پسند، ویژگی‌های دیگری هم داشته باشد، اما همین سه ویژگی، به خوبی نشان می‌دهد که چرا آن را فلسفه می‌نامند. این از آن روست که سه ویژگی فوق‌الذکر، در نوع دیگری از فلسفه نیز وجود دارد. این نوع فلسفه، در طول قرون مختلف، سخت‌تر و از لحاظ عقلانی پر زحمت‌تر بوده است. برتراند راسل، این نوع فلسفه را، که من فلسفه سنتی^۲ می‌نامم، بر حسب پرسش‌هایی که در آن مطرح می‌شود، بدین نحو توصیف می‌کند:

آیا دنیا به روح و ماده تقسیم می‌شود؟ اگر می‌شود، پس روح و ماده چیست؟ آیا روح، تابع ماده است، یا نیروهای مستقلی دارد؟ آیا جهان را وحدت یا مقصدی است؟ آیا به سوی هدفی در حرکت است؟ آیا قوانین طبیعی واقعاً وجود دارند، یا چون ما عشقی درونی به نظم داریم، به وجود آنها معتقدیم؟ آیا انسان همان است که ستاره‌شناس درك

می‌کند؛ یعنی، ذره کوچکی از کربن و آب ناخالص که از سرناتوانی بر روی يك سیاره كوچك و بی‌مقدار جاری شده؟ یا او همان است که هملت می‌فهمد؟ یا هر دو؟ آیا راهی برای زندگی شرافتمندانه وجود دارد؟ اگر وجود دارد، چه چیزهایی را در بر می‌گیرد و چگونه می‌توان بدان دست یافت؟ آیا خوب باید جاودانه باشد تا شایسته ارج نهادن گردد، یا حتی اگر جهان هم به سوی مرگ در حرکت باشد، خوب، سزاولر ارج نمی‌است؟ آیا چیزی به نام عقل وجود دارد، یا این که عقل، جز حماقت کاملاً پالایش یافته چیز دیگری نیست؟ (۱)

اما هر چند در این پرسش‌ها و در پاسخ به آن‌ها می‌توان نشانی از کلیت جویی، بنیاد کاوی، و عمل‌گروی پیدا کرد، و لذا پیوندی بین فلسفه مردم‌پسند و فلسفه سنتی برقرار ساخت، اما بین این دو فلسفه، تفاوت‌هایی هم در کار است. مسلماً تفاوت برجسته بین آن‌ها این است که چون فلسفه مردم‌پسند، پیش از استنتاجاتش، فقط مدت کوتاهی به تأمل و تحلیل مستمر می‌پردازد، ناچار فلسفه‌ای است سطحی و غیر عمیق. این «استنتاجات» غالباً حاوی گزاره‌هایی هستند که در اثر فشارهای فوری عاطفی پدید آمده‌اند. از سوی دیگر، تأمل در فلسفه سنتی نشان می‌دهد که این فلسفه در مجموع سخت‌تر است، و در زمان‌های طولانی به وسیله انسان‌هایی برخوردار از استعداد عقلانی، نظام‌وارانه به خدمت گرفته شده است. تفکر ژرف‌نگرانه دقیق و طویل، دستورالعمل حوزه فلسفه سنتی است، و روی آوردن به گفت‌وگوی فلسفی در این حوزه - برخلاف فلسفه مردم‌پسند - مستلزم کار آموزی نسبتاً طاقت‌فرسا.

اما با فرض تفوق فلسفه سنتی بر فلسفه مردم‌پسند، این نتیجه به دست نمی‌آید که فلسفه سنتی، عاری از عیب است. یکی از عیوب ظاهر آ پیش پا افتاده و، در عین حال، مهمی که برخی از فیلسوفان بر فلسفه سنتی وارد می‌کنند، دشوار بودن فهم آن است. فهم آثار شماری از فیلسوفان سنتی، از قبیل اسپینوزا، هگل، برگسون^۱، و برادلی^۲، بسیار دشوار است، و این دشواری صرفاً به هوشمندی یا ناهوشمندی خوانندگان این آثار مربوط نیست. آر.اس. پیترز^۳ در همین زمینه، ماجرای خنده‌آوری را نقل می‌کند:

هشیارکننده‌ترین تجربه من در تدریس، زمانی بود که برای اولین بار درباره هگل سخنرانی

کردم. من اعتراف می‌کنم که هگل را اصلاً به‌طور دقیق نفهمیده‌ام. در آن موقع، تازه متوجه شدم که درباره‌ی او هیچ چیزی نمی‌دانم. اما جالب این بود که یکی دو نفر از دانشجویان به‌خاطر این سخنرانی استادانه، به من تبریک گفتند! (۲)

این مطلب که دشوار بودن فهم آثار فیلسوفان سنتی، صرفاً به‌هوش خواننده بستگی ندارد، به‌نحو کاملاً روشن در کتاب «زبان، حقیقت، و منطق» ای. جی. آیر^۱ در سال ۱۹۳۶ بیان شده است. آیر، به‌شیوه‌ای که امروزه آماده و ناهموار تلقی می‌شود، گزاره‌ها را به‌دوره گزاره‌های تحلیلی^۲ و گزاره‌های ترکیبی^۳ تقسیم می‌کند. گزاره‌های تحلیلی، به‌طور ساده، گزاره‌هایی هستند که صادق یا کاذب بودن آن‌ها از راه تعریف معلوم می‌شود (مانند: مرد مجرد، مردی است که ازدواج نکرده است)؛ درحالی‌که، گزاره‌های ترکیبی یا تجربی، گزاره‌هایی هستند که صادق یا کاذب بودن آن‌ها از راه تجربه حسی به‌دست می‌آید (مانند: ساعت بیگ‌بن در لندن است). از نظر آیر، غیر از گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی، گزاره دیگری وجود ندارد، یا دست‌کم وجود نداشته است. آیر، درباره گزاره‌ای که نه می‌تواند از عهده آزمون تجربه حسی برآید، و نه گزاره‌ای تحلیلی قلمداد شود، می‌گوید: «چنین گزاره‌ای از نظر من، یک گزاره متافیزیکی است؛ و متافیزیکی بودن، یعنی، نه صادق و نه کاذب بودن، بلکه حقیقتاً بی‌معنا بودن». و بعد ادامه می‌دهد:

با این معیار، معلوم می‌شود که بسیاری از چیزهایی که معمولاً در فلسفه جریان دارد، متافیزیکی است، و نمی‌توان معنادارانه ادعا کرد که نیایی از ارزش‌های غیرتجربی در کار است، یا انسان‌ها را واهی فناپذیر دارند، یا خدایی فرارونده وجود دارد (۳).

پس می‌بینیم که، طبق نظر آیر، دشوار بودن فهم فلسفه سنتی، به‌خاطر کند ذهنی خواننده نیست، بلکه از آن روست که در فلسفه سنتی، اصلاً چیزی برای فهم کردن وجود ندارد! در این قسمت، باید قدری درباره تأکید آیر بر فهم، تأمل کرد. به فرض که فقط شمار بسیار قلیلی از فیلسوفان حرفه‌ای امروزی به نظر آیر در مورد تقسیم گزاره‌ها به تحلیل و ترکیبی ملتزم شوند، اما بسیاری از آنان خواهند پذیرفت که تأکید هر چند تلویحی -وی بر اهمیت فهم آنچه گفته می‌شود، تأکید بجایی بوده، و طرح دو پرسش در باب هر گزاره فلسفی، به‌فهم بهتر آن کمک می‌کند: «این گزاره، چه معنایی دارد؟» و با این فرض که می‌توان به‌معنای این گزاره دست یافت،

1. A.J.Ayer

2. analytic statements

3. synthetic statements

چه نوع شواهدی برای تأیید آن وجود دارد؟ این دو پرسش به تشخیص سومین نوع فلسفه کمک می‌کند. این فلسفه بر ایضاح و ارزیابی منقدانه اندیشه‌ها، بر معانی، و بر کشف فرض‌ها و پیش‌فرض‌ها تأکید می‌ورزد. این فلسفه را فلسفه تحلیلی می‌نامند. به نظر من، فلسفه تحلیلی، نسبت به فلسفه‌های پیش‌گفته، سودمندترین و ثمربخش‌ترین فلسفه، و لذا بیش از آن‌ها شایسته عنوان «فلسفه» است. یکی از دلایل - و احتمالاً دلیل اصلی - سودمندی و ثمربخشی فلسفه تحلیلی این است که عاملینش می‌کوشند تا به این نکته پی ببرند که آیا بین طرفین بحث، رابطه‌ای حقیقی برقرار شده است یا خیر. آنان برای کسب اطمینان از این که طرفین بحث، سخنان یکدیگر را می‌فهمند، مرتباً سؤالاتی را می‌پرسند که به همین منظور طرح شده است. این کار، هم ساده است، هم سودمند. بسیاری از گفتارها و نوشتارها در باب تعلیم و تربیت، به دلیل واضح نبودن فاسد می‌شوند. اما وضوح، پیش‌شرط ارزیابی منقدانه است. به عنوان مثال، کینگ و براونل (۴) بر این باورند که روشن ساختن برخی از فرض‌هایشان دربارهٔ شخص، تعلیم و تربیت، تحصیل و برنامهٔ درسی، کار مفیدی است؛ مثلاً، دربارهٔ شخص می‌گویند:

ما در برابر انسان، به عنوان یک شخص، تعهد داریم. شخص، موجودی است بر خوردار از آگاهی و هوشمندی، که می‌تواند به گونه‌ای برابر از خود و از دیگران آگاه شود. او از موقعیت ابتدایی‌ها می‌شود، و با دیگران ارتباط برقرار می‌کند؛ آن‌ها نه صرفاً با تماس، بلکه با تفکر. او می‌تواند اهدافی را برگزیند، و ارزش‌هایی را درک کند. او چون یک عامل یا فاعل، نه فقط می‌تواند حقیقت را درک کند، که می‌تواند آن را انجام دهد. تحلیل علمی، او را که همچون یک کل روحانی است، تجزیه می‌کند. شخص، یک واقعیت است. او موجودی است آزاد و دارای مسئولیت اخلاقی. او یک هدف است، نه یک ابزار. شخص، همان است که نظریه‌های مساوات بدان اشاره می‌کنند؛ شخص، واسطهٔ فهم، منبع زبان، و تبیین عشق است.

حال اگر روش تحلیلی را دربارهٔ مطالب فوق‌الذکر به کار ببندیم، باید این سؤالات را مطرح کنیم: «معنای انجام دادن حقیقت چیست؟» اگر از شما به عنوان خوانندهٔ این مطالب، سؤال شود که: «آیا اخیراً حقیقتی را انجام داده‌اید؟» چه خواهید گفت؟ آیا بی‌درنگ متوجه معنای این سؤال می‌شوید و می‌توانید بدان پاسخ گویند؟ منظور از این مطلب که شخص، یک واقعیت است، چیست؟ او از چه چیز آزاد است؟ آزاد است که چه کند؟ البته، منظور من از این سؤالات، رد سخنان کینگ و براونل دربارهٔ انسان نیست. من فقط می‌خواهم حرف‌های آن‌ها را بفهمم و معنای

سخنانشان را دریابم، تا بتوانم به صحت و سقم آن‌ها پی ببرم، و در واقع، آن‌ها را منقدانه ارزیابی کنم.

پس، فلسفه تحلیلی توجه بسیار زیادی به معنا دارد (۵). بدین ترتیب، عبارت تحلیل زبانی (که این روزها غالباً به کار می‌رود)، حاکی از توجه به معنا، و بیانگر این حقیقت است که تحلیل فلسفی، شبیه تحلیل شیمیایی نیست. فیلسوفان تحلیلی، نه دربارهٔ صندلی‌ها به تأملات دقیق می‌پردازند تا اعمال آن‌ها را بکاوند، و نه آن‌ها را تجربه می‌کنند تا به ژرفای آن‌ها دست یابند. آنان، نه مانند دانشمندان تجربی، به دنبال اطلاعات دست اول دربارهٔ اشیاء هستند، و نه همچون آبر دانشمندان، در پی کشف ماهیت مادهٔ نهایی جهان.

شایان ذکر است که فلسفه تحلیلی، با معنا در مفهوم گستردهٔ آن سرو کار دارد، نه در مفهوم نسبتاً محدود تولید معادلات لفظی. معنا، در مفهوم گستردهٔ آن، متضمن ملاحظات دربارۀ دلایل اظهار نظر هاست. زبان، فقط برای وصف و بیان واقعیت‌ها به کار نمی‌رود. مادری که می‌گوید: بچه‌ها، آن طرف مهمانی است، فقط نمی‌خواهد این واقعیت را بیان کند، بلکه می‌خواهد آن‌ها را از خانه بیرون کند و خود را از سرو صدای آن‌ها خلاص نماید. پس، معنا، در مفهوم گستردهٔ آن، تصویری است از آنچه مردم می‌خواهند با به کار بردن زبان انجام بدهند.

معنا کاوی، مستلزم تدقیق در مفهوم کاربرد عاطفی زبان نیز هست. اگر الف، ب را خوک صدا کند، پر واضح است که ب از حیث معنای لغوی این واژه، خوک نیست، بلکه الف این تعبیر را چون وسیله‌ای برای فرار از احساسات خصمانهٔ خود نسبت به ب، و ترسیم چهره‌ای نامطلوب از وی در میان مردم به کار می‌برد. گروهی از فیلسوفان، به نحو قانع‌کننده‌ای استدلال کرده‌اند که جست‌وجوی معادلات لفظی برای واژه‌های عاطفی (مانند «خوب»)، جز اتلاف فقط چیز دیگری نیست. معنای واژهٔ خوب از دوراه روشن می‌شود: یکی از راه یافتن معادلات لفظی، و دیگری از راه تأمل در این موضوع که وقتی دربارهٔ پسر بچه‌ای واژهٔ خوب به کار می‌رود، این واژه (در مقایسه با واژه‌ای مثل رنگ پریده)، کل یا بخشی از رفتار وی را ارزیابی یا تشویق می‌کند، تا توصیف. پس، می‌توان معنای توصیفی را در مقابل معنای عاطفی قرار داد. وقتی که می‌گوییم: «جانور (چهارپا)»، یعنی، «حیوان چهارپا»، در واقع، به یک تعریف توصیفی پرداخته‌ایم؛ زیرا این واژه بار عاطفی ندارد. اما برخی از واژه‌ها هم معنای توصیفی دارند، هم معنای عاطفی. واژهٔ «حرفه» را در نظر بگیرید (۶). یک تعریف توصیفی دقیق برای این واژه، عبارت است از «شغل» یا «پیشه» ای که مخصوصاً نیازمند مقداری یادگیری یا علم است. اما معنای واژهٔ حرفه، از این هم فراتر می‌رود.

در حالی که به کار بردن واژه جانور (چهارپا) برای حیوانات مختلف، قصد احترام و بی احترامی در کار نیست، به کار بردن واژه «حرفه‌ای» برای گروهی از مردم، با احترام همراه است، زیرا این واژه، بار عاطفی محترمانه‌ای دارد. مردم بر این عقیده‌اند که حرفه‌ای‌ها از جهاتی بهتر از غیر حرفه‌ای‌ها هستند، و باید با آن‌ها برخورد محترمانه‌ای کرد. به طور خلاصه، «حرفه»، هم مضمون توصیفی دارد، هم مضمون عاطفی. در ارتباط با واژه‌هایی که واجد هر دو معنای توصیفی و عاطفی هستند، چارلز آل. استیونسون^۱، دیدگاهی را در خصوص «تعاریف اقناعی» مطرح کرده که بسیار جالب است. وی می‌گوید:

در همه تعاریف اقناعی، اصطلاحی که تعریف می‌شود، اصطلاحی شناخته شده است، که هم معنای توصیفی دارد، هم معنای قویاً عاطفی. منظور از تعریف اقناعی، این است که با محصور کردن يك اصطلاح در چارچوب مرزهایی مبهم، معنای توصیفی آن تغییر کند؛ اما این تعریف، موجب تغییر بنیادی معنای عاطفی آن نمی‌شود. با به کار بردن آگاهانه یا ناآگاهانه تعریف اقناعی، کوشش می‌شود تا از راه برقراری چنین تعاملی بین معنای توصیفی و عاطفی، دیدگاه‌های مردم مجدداً تغییر کند (۷).

برای فهم بهتر دیدگاهی که در خصوص حرفه مطرح شد، شخصی را در نظر بگیرید که می‌خواهد واژه «حرفه» را طوری تعریف کند که لوله کشی را هم دربرگیرد. اشکالی که بر او وارد می‌شود این است که این تعریف، ناقض تعریف قبلی است، زیرا - مطابق آنچه قبلاً گفته شد - عضویت در يك حرفه، مستلزم برخورداری از تحصیلات علمی نسبتاً طولانی در سازمانی همچون دانشگاه است. اما این شخص، به اشکالی که بر تعریفش وارد است، توجهی نمی‌کند. هدف وی آن است که با فرو کاستن معیارهای تعریف توصیفی خود، لوله کشی را هم واجد این معیارها معرفی کند، و با استفاده از امتیازی که در مطلوبیت عاطفی واژه «حرفه» نهفته است، آن را در ردیف حرفه‌هایی همچون پزشکی و حقوق قرار دهد. او می‌خواهد دیدگاه‌های مردم درباره لوله کشی تغییر کند، و چنین می‌پندارد که اگر در آینده، لوله کشی نیز يك حرفه تلقی شود، این تغییر حاصل خواهد شد. وقتی اصطلاح لوله کشی - که به صورت اقناعی تعریف می‌شود - تعریف قبلی مشخصی نداشته باشد، و به تعبیر استیونسون، «مبهم» باشد، کاملاً معلوم است که به تعریف مجدد آن توجهی نخواهد شد. اما در این جا يك رشته مسائل عملی هم وجود دارد؛ مثلاً،

در مورد لوله کشی، یکی از مسائل عملی این است که: «آیا با لوله کش ها هم باید مثل حرفه ای ها برخورد کرد؟» این پرسش، جنبه عملی دارد و محور آن، نحوه برخورد با طبقات مختلف مردم است. از جهتی، این بحث ها ناظر به واژه هاست، اما کوتاه بینی است اگر تصور شود که فاقد آثار عملی است. یکی از زمینه های ارتباط این بحث ها با عمل، وقتی است که درباره تعلیم و تربیت، مطالبی گفته یا نوشته می شود. تعلیم و تربیت، از جهتی، يك فعالیت عملی است، و دست اندر کارانش، درگیر بحثی بی پایان درباره این پرسش که: «چه باید کرد؟» در نوشته های تربیتی، کاربرد عاطفی یا اقناعی زبان فراوان است؛ این کار، گاه استادانه پنهان می گردد، گاه ناآگاهانه اظهار می شود. به هر حال، آگاهی از این گونه کاربرد لازم است. بدون این آگاهی، موضع گیری در قبال مسائل تربیتی، بر شناخت واقعیت ها مبتنی نیست، و نوشته های تربیتی در مخاطبان خود، احساس رضامندی، خوش باوری، و خود کامل بینی ایجاد می کنند، و نگاه متفادانه به مثبت گویی ها را به حال تعلیق در می آورند.

این تصور که هر واژه ای را معنایی مشخص و متمایز است که تنها با جستجوی پیگیر و تأمل کافی می توان بدان دست یافت، تصویری است کاملاً نادرست. واژه ها، زندگی مخصوصی برای خود دارند و با ترفند خاصی، معنای اصلی خود را از نگاه آدمیان پنهان می دارند. فقط کسانی می توانند به معنای اصلی واژه هایی بپردازند که بینشی فرابشری داشته باشند. واژه هایی مانند «دانشگاه»، «تعلیم و تربیت»، «دموکراسی»، «آزادی»، «عدالت»، «حقیقت»، «خوبی»، و «زیبایی» را در نظر بگیرید. فیلسوفان، طی قرون متمادی، کوشیده اند تا مشخص کنند که معنای واقعی دموکراسی یا زیبایی چیست. افلاطون در کتاب جمهوری، سقراط را در جست و جویی طولانی برای کشف ماهیت بنیادین عدالت معرفی می کند. در این که چیزی به نام عدالت وجود دارد، تردیدی نیست. اما شماری از فیلسوفان معاصر، از بنیاد کاوی دست کشیده، به نحو قانع کننده ای استدلال کرده اند که تأمل و تفکر طولانی برای کشف معنای «حقیقی»، به هیچ وجه نتیجه بخش نیست، و باید واژه ها را در جریان عمل، یعنی، در جریان کاربرد آن ها مورد تأمل قرار داد. نظر ویتگنشتاین^۱ هم این است که معنای يك واژه، کاربرد آن واژه است. منظور از کاربرد، یعنی «کاربرد معمولی»، و منظور از کاربرد معمولی، یعنی، کاربرد زبان در زندگی روزمره، به وسیله انسان های «معمولی» و فاقد خود آگاهی فلسفی. مسلماً مراجعه به کاربرد معمولی واژه ها، راه

مؤثری برای پایان دادن به بحث‌های فلسفی است. به عنوان مثال، شخصی را در نظر بگیرید که شك گراست و می‌گوید: «هیچ کس، سخن دیگری را نمی‌فهمد». يك راه برای روشن کردن دیدگاه وی این است که گفته شود: اما مردم چیزهای دیگری می‌گویند، مثل این که: «هر چند او به لهجه آلمانی غلیظ صحبت می‌کرد، ولی من همه حرف‌هایش را فهمیدم.» همان گونه که ملاحظه می‌کنید، در اینجا قطعاً واژه «فهمیدم»، درست به کار رفته است. بدین ترتیب، یا شك گرا سخنی ناصواب بر زبان رانده، یا واژه «فهم» را در معنای بس محدود به کار برده است. این معنا کدام است؟ برای دریافت این معنا، باید به کاربرد معمولی واژه «فهم» مراجعه کرد. با مراجعه به این کاربرد، معلوم می‌شود که هر کس به زبان انگلیسی صحبت می‌کند و زبان مادری او انگلیسی است، نمی‌تواند این واقعیت را انکار کند که انگلیسی زبان‌ها به گونه‌ای صحبت می‌کنند که در مثال فوق‌الذکر بیان شده است [یعنی، سخن یکدیگر را می‌فهمند. م] اگر شك گرا نتواند این واقعیت را انکار کند، پس معلوم می‌شود که نحوه کاربرد واژه «فهم» در کلام وی (مبنی بر این که: «هیچ کس سخن دیگری را نمی‌فهمد») با نحوه کاربرد واژه فهم در مثال فوق‌الذکر (مبنی بر اینکه: «هر چند او به لهجه غلیظ آلمانی صحبت می‌کرد، ولی من همه حرف‌هایش را فهمیدم») فرق می‌کند. بدین ترتیب، او چاره‌ای ندارد جز این که مقصود خود را از این گزاره، به نحو بسیار روشن‌تری بیان کند. این کار، گزاره‌های دیگری را به دنبال می‌آورد که آن‌ها را هم می‌توان مثل گزاره اول، روشن ساخت. در پایان، گزاره‌های روشنی به دست می‌آید، و می‌شود درباره آن‌ها این سؤال را مطرح کرد که: «آیا این گزاره‌ها صحیح‌اند یا سقیم؟»

البته، مراجعه به کاربرد معمولی يك واژه، فقط وقتی مجاز است که گزاره دربرگیرنده آن نیز به زبان معمولی بیان شود (مثل این گزاره که: «هیچ کس، سخن دیگری را نمی‌فهمد»). اما اگر پرسش ما در باب معنای واژه‌ای مثل «نیرو» باشد، با توجه به این که نیرو در فیزیک، محصول شتاب و جرم است، پس بررسی کاربردهای این واژه در گزاره‌های معمولی، به منظور روشن‌سازی و ارزیابی صحت و سقم این گزاره‌ها، کاری بسیار احمقانه خواهد بود. در این گونه مواقع، بهترین کار این است که به کتاب‌های فیزیک مراجعه شود. برای پی بردن به معنای برخی از واژه‌ها باید به نظریه‌هایی رجوع کرد که این واژه‌ها را به کار برده‌اند. غالباً دیده می‌شود که این واژه‌ها در چنین نظریه‌هایی به صورت نسبتاً دقیق تعریف شده‌اند. به علاوه، آن کس که واژه‌های شناخته شده را به صورت نامتعارف به کار می‌برد، اگر نحوه کاربرد آن‌ها را مشخص سازد، قابل منع نیست. بنابراین، آن که می‌گوید: «فقط کسی که بتواند شتری را از سوراخ سوزنی بگذراند، تربیت شده

است»، از جهتی غیر قابل منع است. پس اگر وی، الف را تربیت نشده خطاب کند، مقصودش این است که الف نمی تواند شتری را از سوراخ سوزنی بگذراند. ما نیز ضمن این که می کوشیم تا وی را از کاربرد غلط واژه «تربیت شده» آگاه سازیم، ولی مقصودش را می فهمیم. اما گذشته از این موارد (یعنی، زبان فنی و کاربرد خصوصی نامتعارف) باید گفت که بررسی کاربرد معمولی يك واژه، راه ارزشمندی برای شروع کندو کاوی فلسفی است.

در باره مفهوم کاربرد و رابطه آن با مفاهیم بنیاد کاوی (کاویدن معنای حقیقی يك واژه) و ابهام، نکته ای قابل تذکر وجود دارد. نباید تصور کرد که بررسی واژه ها از راه بررسی موارد کاربرد آن ها، همواره به ارائه تعاریفی کاملاً دقیق از این واژه ها، یا معیارهایی روشن برای نظارت بر کاربرد آن ها می انجامد. این مطلب، از يك سو، مطابق با مطلبی است که قبلاً درباره تعاریف بنیاد کاوانه گفته شد، و از سوی دیگر، مرتبط با این واقعیت که شماری از واژه ها معانی مبهمی دارند. واژه «بازی» را در نظر بگیرید. معنای واقعی بازی چیست؟ در همه چیزهایی که بازی نامیده می شوند، چه ویژگی مشترکی وجود دارد؟ اما طرح این سؤالات، مطمئناً کار اشتباهی است. ویتگنشتاین در قطعه معروفی از تحقیقات فلسفی اش - که به تأمل در باب ویژگی مشترک بازی هایی مثل ورق بازی، بازی های کودکان، بازی فوتبال، بازی کریکت، و مانند آن می پردازد - چنین می گوید:

ویژگی مشترک این بازی ها چیست؟ - نگوئید: «باید ویژگی مشترکی وجود داشته باشد» - بلکه نگاه کنید و ببینید که آیا ویژگی مشترکی در کار هست یا خیر؛ زیرا اگر به آن ها نگاه کنید، ویژگی مشترکی را بین آن ها نخواهید دید، جز يك رشته همانندی ها و رابطه ها. تکرار می کنم: فکر نکنید، نگاه کنید (۸)!

ویتگنشتاین برای اشاره به این همانندی ها و رابطه ها، اصطلاح شباهت های خانوادگی را وضع کرده است. باید رابطه بین شباهت های خانوادگی و ابهام به نحو معقولی روشن شود. این کار، يك بار دیگر ما را متوجه این نکته می سازد که غالباً جست و جوی معانی بنیادی در کندو کاو فلسفی، جست و جویی بیهوده است.

غالباً تحلیل زبانی^۱ به عنوان تحلیل مفهومی^۲ هم شناخته می شود. اگر نظر پروفیسور گیچ^۳، مبنی بر این که داشتن يك مفهوم، یعنی، تسلط بر کاربرد زبانی آن مفهوم (۹)، نظر درستی

باشد، پس تفاوت معناداری بین عبارت «تحلیل مفهومی» و عبارت «تحلیل زبانی» وجود ندارد. به دیگر سخن، در تحلیل مفهومی، به دنبال ایضاح و اتصال مفاهیمی هستیم که برای فهم دنیا و تبادل افکارمان به کار می‌بریم، اما در برقراری ارتباط با یکدیگر، واژه‌ها را به وجود می‌آوریم، و لذا از طریق بررسی موارد کاربرد واژه‌ها به ایضاح مفاهیم می‌پردازیم. بدین سان، بین این دو مطلب که فلسفه تحلیلی (تا حدی) با معنای واژه‌ها سروکار دارد، و تا حدی با مفاهیم، هیچ تفاوت معناداری در کار نیست. اکنون به این مفاهیم توجه کنید: الکترون، عشق، سه شنبه، معادله درجه دوم، لوزی، بُردار، فلسفه، پوند استرلینگ، صبحانه، معرفت، هم گوهری، روزنامه، و انکسار. وقتی که فلسفه با مفاهیم سروکار داشته باشد، می‌توان درباره هر چیزی به فلسفه‌ورزی پرداخت. به زبان جان ویزدم^۱:

فلسفه تحلیلی را هیچ موضوع خاصی نیست. شما می‌توانید درباره سه شنبه، پوند استرلینگ، لوزی‌ها، و حتی خود فلسفه، فلسفه‌ورزی کنید (۱۰).

اکنون، مفاهیم فوق‌الذکر را یک بار دیگر از نظر می‌گذرانیم، و این سؤال را مطرح می‌کنیم که آیا می‌توان هر کدام از آن‌ها را به دانش یا -به تعبیر رایج- به رشته معینی اختصاص داد. احتمالاً آری. «الکترون» و «انکسار» به فیزیک، «معادله درجه دوم» و «بردار» به ریاضیات، و «هم گوهری» به الهیات اختصاص دارد. پس می‌توان حدس زد که تحلیل مفاهیم مورد استفاده در یک رشته معین، به تکوین شاخه خاصی از فلسفه می‌انجامد که به عنوان «فلسفه» آن رشته، شناخته می‌شود. بدین ترتیب، تخصص‌های ویژه‌ای در درون فلسفه به وجود می‌آید - مثل فلسفه تاریخ، فلسفه ریاضیات، فلسفه علم، فلسفه دین، و فلسفه تعلیم و تربیت. اما همه این تخصص‌ها به واسطه ارتباطی که (تا حدی) با تحلیل مفهومی دارند، با یکدیگر متصل یا متحد می‌شوند.

در آخرین پاراگراف، تصویر روشن‌تری از معنای عبارت «تحلیل مفهومی» و «اصطلاح مفهوم» به دست داده شد. حال می‌توان پرسش‌های دیگری را به میان آورد. با توجه به این که فیزیکدان، به مفاهیم رشته خودش علاقه‌مند است، پس چگونه می‌توان بین علاقه فیزیکدان و علاقه فیلسوف، تمایز قایل شد؟ پاسخ کلی به این سؤال آن است که فیزیکدان، مفهوم‌ها و نظریه‌های مبتنی بر این مفهوم‌ها را برای اکتشاف پدیده‌های طبیعی به کار می‌برد؛ و البته آزمایش، نقش مهمی در جریان این اکتشاف بر عهده دارد. پس فیزیکدان، به پرسش‌های

درجهٔ اول می‌پردازد.

از سوی دیگر، فیلسوف، نه به کاربرد این چنینی مفهوم‌ها و نظریه‌های فیزیکی علاقه‌مند است، نه به انجام آزمایش‌های فیزیکی؛ بلکه به کاوش نظری دربارهٔ واقعیت‌ها، مفهوم‌ها، و نظریه‌های فیزیکی علاقه دارد. او به مقایسهٔ ماهیت مشاهدهٔ علمی با مشاهدهٔ معمولی علاقه‌مند است. این علاقه، ممکن است وی را به سوی پرسش از واقعیت چیزهایی مثل اتم‌ها، الکترون‌ها، و نوترون‌ها، که در طرح نظری فیزیکدان مطرح می‌شوند، بکشانند. نیز، ممکن است سرسختانه بکوشد تا دقیقاً مشخص کند که چه خصوصیتی در «توضیح اشیا» به وسیلهٔ فیزیکدانان وجود دارد. پس فیلسوف، به پرسش‌های درجهٔ دوم می‌پردازد. توجه داشته باشید که وقتی من از «فیزیکدان» و «فیلسوف» صحبت می‌کنم، ممکن است این دو در یک نفر تجسم پیدا کنند که در زمان‌های مختلف، کارهای مختلفی را انجام می‌دهد. فیزیکدان هم می‌تواند در باب ماهیت مفهوم‌ها و نظریه‌های فیزیکی، تأملاتی داشته باشد؛ حتی گاهی اوقات، او باید بدین کار مبادرت ورزد تا کار درجهٔ اولش انجام‌پذیر گردد:

هرگاه، علم با بحران مواجه گردیده، و به یک نقطهٔ عطف رسیده، هرگاه از ادامهٔ حرکت در مسیر قبلی‌اش بازایستاده، و هرگاه با سنجش مفهوم‌های بنیادین، راهی برایش گشوده شده، پای پیشرفت فلسفی در میان بوده است. حل تناقضات بی‌پایان و تحلیل اینشتین از تقارن، مشهورترین موارد این پیشرفت‌اند. اگر تعیین ساختار مفاهیم، تحلیل زبان، و توضیح معنا، وظیفهٔ مخصوص فیلسوف باشد، پس نگرش فلسفی، جزء ضروری هر تفکر علمی است (۱۱).

این مطالب، مکمل بررسی خلاصه‌واری است که در باب ماهیت کلی فلسفی داشتیم. اکنون، نظرات مطرح شده را با فلسفهٔ تعلیم و تربیت مرتبط می‌سازیم. با توجه به مطالبی که تا این جا گفته شد، روشن است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در اصل، رشته‌ای نیست که فنون ویژه و متمایزی برای تحقیق داشته باشد، بلکه حوزه‌ای از تأمل فلسفی است که بادیگر حوزه‌های تأمل فلسفی، پیوستگی دارد. در این حوزه نیز، همچون دیگر حوزه‌ها، فنون مشابهی برای ایضاح و ارزیابی منقدانه به کار بسته می‌شود. در حقیقت، یک رشتهٔ فلسفه وجود دارد، و این رشته برای ایضاح گفتارهای مختلف ریاضی، سیاسی، علمی، حقوقی، تربیتی و مانند آن به کار می‌رود. بدین سان، هر گونه تلاشی برای روشن‌نگری ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت، لزوماً به روشن‌نگری ماهیت فلسفه، چون عنصر اصلی این تلاش، می‌انجامد. پس، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را باید سوای

از دیگر «فلسفه‌های...» تلقی کرد، زیرا فلسفه تعلیم و تربیت، «درباره» گفتارهای تربیتی است. ماهیت دقیق «درباره» هم با مراجعه به کارهای مورد علاقه فیلسوفان، یعنی، ایضاح معنا، پرداختن به انواع توجیهات، اعتبار استدلال‌ات، و غیره‌ها، مشخص می‌شود. فلسفه تعلیم و تربیت، با ایضاح مفاهیمی همچون تعلیم، تربیت، تلقین، شرطی‌سازی، عادت‌دهی، جامعه‌پذیری، هوش، نیازها، رغبت‌ها، آفرینش‌گری، فهم، انگیزش، اقتدار، تنبیه، انضباط، رشد، و پیشرفت، سروکار دارد. به علاوه، فلسفه تعلیم و تربیت، به ارزیابی منقدانه استدلال‌هایی که این مفاهیم و مفاهیم مانند آن‌را به کار می‌برند، می‌پردازد. این استدلال‌ها، ارتباط مستقیمی با روش‌ها و عملکردهای تربیتی دارند.

فیلسوف تعلیم و تربیت، برای دستیابی به این اهداف [ایضاح مفهوم‌ها و ارزیابی منقدانه استدلال‌ها. م.]، نیازمند آگاهی از کار فیلسوفان دیگر رشته‌هاست. بنابراین، یکی از حوزه‌های مورد علاقه فیلسوف تعلیم و تربیت، حوزه تربیت اخلاقی است، و تأمل در این حوزه، مستلزم تأمل در باب اخلاق است، که قطعاً مورد علاقه فیلسوف اخلاق نیز هست. به علاوه، در میان مفاهیمی که در پاراگراف قبل بدان اشاره شد، مفاهیم هوش، فهم، و انگیزش به وسیله فیلسوف ذهن، و مفاهیم تلقین، اقتدار، و جامعه‌پذیری به وسیله فیلسوف سیاسی مطالعه می‌شوند. این گردش‌های ضروری در دیگر حوزه‌های فلسفی، مشکلات روش شناختی به دنبال ندارد؛ زیرا فنون تحقیق در این حوزه‌ها عموماً همان فنون تحقیق در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است. فرق اصلی فیلسوف ذهن، با فیلسوف تعلیم و تربیت - که علاقه‌مند به مفاهیمی است که به وسیله فیلسوف ذهن تحلیل می‌شود - این است که فیلسوف تعلیم و تربیت، می‌کوشد تا تحقیقات متداخل خود را با حوزه اصلی مورد علاقه‌اش، یعنی، روش‌ها و عملکردهای تربیتی، مربوط سازد.

اشاره به فلسفه اخلاق و فلسفه سیاست، به عنوان دو شاخه فلسفه، و ضرورت آشنایی فیلسوف تعلیم و تربیت با آن‌ها، ما را متوجه این نکته می‌سازد که در حوزه تعلیم و تربیت، پرسش‌های ارزشی مطرح می‌شود. تعلیم و تربیت، با زندگی یا با کیفیت زندگی سروکار دارد. این بدان معنا است که در این حوزه، خواه ناخواه، ملاحظات در باب آنچه باید ارزشمند باشد، مطرح می‌شود. ماکس بلاک^۱ در همین زمینه می‌گوید:

هرگونه بحث جدی در مورد مسائل تربیتی، فوراً به ملاحظه‌ای در باب اهداف تربیتی می‌انجامد، و به صورت گفت‌وگویی درباره‌ی زندگی خوب، طبیعت انسان، و انواع تجارب درمی‌آید (۱۲).

اما فیلسوفان معاصر، در این زمینه اختلاف نظر دارند. آیا فیلسوف تعلیم و تربیت، موظف است که به تأمل در مورد عوامل سازنده‌ی زندگی خوب بپردازد؟ با توجه به تفاوتی که بین پرسش‌های درجه‌اول و پرسش‌های درجه‌دوم وجود دارد، آیا بحث درباره‌ی محتوای زندگی خوب، بحثی درجه‌اول، و لذا بی‌ارتباط به حوزه‌ی کار فیلسوف است؟ فیلسوف، چون یک انسان، کاملاً حق دارد که بگوید زندگی خوب چه چیزهایی را در بر می‌گیرد، اما تخصص فلسفی‌اش، وی را قادر به اظهار نظر قطعی درباره‌ی این مسأله نمی‌کند. از سوی دیگر، برخی از فیلسوفان ادعا می‌کنند که تصمیم‌گیری درباره‌ی عوامل سازنده‌ی زندگی خوب و قانون‌گذاری در مورد این مسأله مهم، در حوزه‌ی کار فیلسوف قرار دارد. نظر من این است که مطالعه‌ی فلسفه، به نتایج قطعی در باب پرسش‌های ارزشی نمی‌انجامد. منتها اگر فیلسوف، به صورت جدی درباره‌ی این پرسش‌ها بحث کند، می‌تواند به پرسش‌های درجه‌اول بپردازد، درباره‌ی سازگاری منطقی تفحص کند، فرض‌ها و پیش‌فرض‌ها را مشخص نماید، و استدلال‌های کاذبی را که برای حفظ منافع خاصی اقامه شده‌اند، بر ملا سازد. به دیگر سخن، او می‌تواند ما را در دیدن و فهمیدن مسائل جاری کمک کند؛ حتی اگر در تحلیل نهایی نتواند دقیقاً به ما بگوید که چه باید بکنیم.

پی‌نوشت‌ها

1. Russel, B., *A History of Western Philosophy*, Allen and Unwin, 1946. PP. 10-11.
۲. پیترز، این ماجرای خنده‌آور را مربوط به کنفرانسی می‌داند که درباره‌ی تربیت و کارآموزی معلمان در دانشگاه آوری‌هیل از ۲۶ ژوئن ۱۹۶۷ برگزار شده بود. جی. ژ. وارنوک هم در کتاب «انقلاب در فلسفه»، صفحه ۱۲۵ می‌گوید: «به نظر من نمی‌توان به راحتی این مطلب را انکار کرد که در فلسفه، مقدار زیادی از نوشته‌های سابق و فعلی، بی‌معنا نیست، و هر ادعای دیگری هم در این زمینه بی‌فایده است.»
3. Ayer, A.J., *Language, Truth and Logic*. Gollancz 2nd edition, 1946. P. 31.
4. King. A.R., Jr., and Brownell. J.A., *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. New York. John Wiley, 1966, P.2.
5. Cf. Ryle. G., in *the Revolution in Philosophy*, P.8: "The story of twentieth-century

philosophy is very largely the story of this notion of sense or meaning.”

6. This example is borrowed from Scheffler, I., *The Language of Education*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas. 1960, P.19.
7. Stevenson, C.L., *Ethics and Language*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1944, P. 210.
8. Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*. Oxford, Blackwell. 2nd edition, 1958, P. 31.
9. Geach, P.T., *Mental Acts*. Routledge and Kegan Paul, 1957, P. 13.
10. Wisdom, J., *Problems of Mind and Matter*. Cambridge University Press (Paperback edition), 1963, P.2.
11. Waismann, F., *The Principles of Linguistic Philosophy*. Macmillan ('Papermacs'), 1968, P. 14. See also the Symposium entitled *Quanta and Reality*, Hutchinson, 1962, especially the discussion between Professors Pryce and Bohm, PP. 61-83.
12. Black, M., *A note on Philosophy of Education*, in Lucas, C.J., what is Philosophy of Education? Macmillan, 1969, P. 282.

فصل بیستم

فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟^۱

آلبرت جی. تیلور

از يك نظر، سهل ترین راه برای پاسخ به این سؤال که، «فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟» تصریح آزادانه این مفهوم است. بررسی کتاب‌هایی که در فلسفه تعلیم و تربیت به رشته تحریر درآمده، احتمالاً نشان می‌دهد که این، رایج‌ترین راهی است که نویسندگان در پاسخ به سؤال فوق پیموده‌اند. اما مبادا ما نیز شتاب‌زده در همین راه قدم بگذاریم. باید در نظر داشته باشیم که با عدم تصریح این مفهوم و برگزیدن تعریفی انتزاعی یا آرمانی، تلویحاً پذیرفته‌ایم که فلسفه تعلیم و تربیت باشیوه رفتار مردم در موقع فلسفه‌ورزی، هیچ ارتباطی ندارد. در کتاب‌هایی که نویسندگان ابتدا يك تعریف را تصریح می‌کنند و سپس با ارائه طیفی وسیع از دیدگاه‌های فلسفی گوناگون و بدون ذکر تعاریف آن‌ها به فلسفه‌ورزی می‌پردازند، نیز همین راه پیموده شده است. آن‌ها می‌گویند: «آنچه گفته شد تعریف فلسفه بود، اما این، کاری است که ما می‌خواهیم انجام بدهیم».

این سخن به معنای سلب آزادی این نویسندگان در تصریح تعاریف نیست، بل فقط بدین معنا است که وقتی فلسفه تعلیم و تربیت به صراحت تعریف شود، هنگام فلسفه‌ورزی درباب تعلیم و تربیت، بهتر می‌توان این تعریف را توجیه کرد. البته در تعریف صریح فلسفه تعلیم و

1. Taylor, J. Albert. (1963). *what is Philosophy of Education?* In Christopher J. Lucas. *What is Philosophy of Education*, U.S.A: Macmillan PP. 199-209.

تربیت نیز مشکلات متعددی نهفته است که در جای خود باید بررسی شود.

راه دیگر برای تعریف فلسفه تعلیم و تربیت، این است که صریحاً گفته شود فلسفه تعلیم و تربیت چه باید باشد. اما مشکلات این راه، بیش تر از مشکلات قبلی است. می توان فلسفه را آن طور که بوده است، نیز تعریف کرد. هر چند این تعریف، کم تر تحریک کننده است، اما در عین حال، حسرت بار و اغوا کننده است و به اندازه تعریف قبلی رواج دارد. شایان ذکر است که با انتخاب این راه، تعلیم و تربیت نیز بر حسب واژه های قدیمی و سنتی تعریف می شود.

منظور از آنچه گفته شد روشن ساختن این موضوع بود که پرسش فوق الذکر هنوز هم به قوت خود باقی، و قابل تدقیق و تأمل است. مقاله حاضر، فقط راه دیگری است برای پاسخ به این پرسش، و هرگز القا کننده این توهم نیست که نویسنده می خواهد باب پاسخ های دیگر را مسدود سازد.

برای پاسخگویی به این سؤال، کوشش خواهیم کرد تا تعریفی را استخراج کنیم که تمایز آفرین باشد، نه دلالت گر. چنین کوششی بر این فرض مبتنا دارد که اگر ما بتوانیم به ویژگی هایی دست پیدا کنیم که موجب تمایز فلسفه تعلیم و تربیت بشوند، به شرایط کاربرد آن نیز راه خواهیم برد. این روش، در مقایسه با تعریف فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس فهرستی در هم و برهم از تمامی فعالیت های مختلف و متعددی که تحت این عنوان قرار می گیرد، سودمندتر است. بدین ترتیب، کوشش ما برای روشن ساختن این پرسش که «فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟»، هم تمایز آفرین است، هم پالایش گر.

در جریان این بررسی و کندوکاو، تلاش خواهیم کرد تا بین ویژگی هایی که موجب تمایز فلسفه تعلیم و تربیت می شوند، و ویژگی هایی که فقط با فلسفه تعلیم و تربیت همراه اند، تفکیک قائل شویم. به دیگر سخن، با بررسی اقوال و اعمال فیلسوفان در باب فلسفه تعلیم و تربیت، امیدواریم که بتوانیم بین آن گروه از ویژگی های فلسفه که بدون استثناء در فلسفه و رزی آشکار می شوند و آن گروه از ویژگی هایی که به موارد خاصی از فلسفه و رزی اختصاص دارند، مرزبندی کنیم.

دیدگاه هایی که درباره فلسفه تعلیم و تربیت و چیستی آن وجود دارد، طیف گسترده ای را تشکیل می دهد: برخی آن را یک رشته اصیل پژوهشی می دانند، برخی آن را جنبه ای از یک رشته کلی، تمام عیار و مطلق به نام فلسفه می شناسند، و برخی هم آن را تأملاتی بیهوده در برج های عاج تلقی می کنند.

دیدگاه هایی که عملکرد آدمیان را در موقع فلسفه و رزی، به طور مشخص تر مورد توجه

قرار داده اند نیز بایکدیگر اختلاف بسیار دارند: برخی بر این نکته تأکید می‌ورزند که پیش از تخصیص عنوان فلسفه به تعلیم و تربیت، باید متافیزیک را تکمیل و نظریه معرفت و ارزش را استنتاج کرد؛ و برخی فلسفه تعلیم و تربیت را تحلیل زبانی می‌دانند که هنگام گفت‌وگو درباره مسائل تعلیم و تربیت به کار می‌رود. اگر اختلاف، چاشنی زندگی باشد، پس این همه اختلاف، نزد ذائقه‌های گوناگون، بسیار خوش طعم خواهد بود. امیدواریم با بررسی مستدل این موضوع بتوانیم آن را دلپذیرتر گردانیم.

ابتدا خلاصه‌وار به بررسی این موضوع می‌پردازیم که فلسفه، چه بوده است. نزد یونانیان که برای اولین بار به برپایی نظام‌های فلسفی پرداختند، فلسفه همانا علم بود؛ اما علم، مطابق با فرمول‌های یونانی، نه به معنای علم تجربی یا احتمالی که امروزه رواج دارد. علم در این معنا همه چیز را دربرمی‌گرفت، حتی خودش را. این علم، چیزهای زیادی را وعده می‌داد؛ از تبیین جهان گرفته تا پاسخ‌گویی به بسیاری از سؤالات. برخی از این سؤالات بدین قرار بود: واقعیت چیست؟ جهان از چه ساخته شده و چرا بدین گونه است؟ انسان در جهان و در ارتباط با جهان چیست؟ انسان در ارتباط با خدا چیست؟ خدا چیست؟ جهان در ارتباط با خدا چیست؟ جهان چیست؟ موجود چیست و چه معنایی دارد؟ حقیقت انسان چیست؟ انسان چه چیزهایی را می‌تواند بشناسد و چگونه (یعنی، معرفت چیست و چگونه می‌توان آن را به دست آورد)؟ خوب و بد چیست؟ و بالاخره زیبایی چیست؟ بدین سان، کار فلسفه، پرداختن به همه چیز بود. و فلسفه، انجام این کار را وعده می‌داد، آن هم با اطمینان، نه با احتمال.

فیلسوفان، همه چیز را بررسی می‌کردند و شاید بتوان گفت که آن‌ها به همه چیز توجه داشتند. بنابراین، و به منظور توصیف برخی از فعالیت‌های آنان، بهتر است موارد کاربرد واژه «بررسی»، مشخص گردد.

اماحوزه کار فلسفه، از این هم فراتر می‌رفت. فیلسوفان، گاه عمداً و گاه سهواً آینه‌ای را بر فراز جامعه می‌گذاشتند که یک فیلسوف استثنایی هم در همان جا زندگی می‌کرد. بدین ترتیب، روش زندگی انسان‌ها و جوامع مورد تفسیر و تحلیل قرار می‌گرفت. در نتیجه، فلسفه نشان می‌داد که یک روش، فرایند، و مجموعه‌ای از معرفت است. شماری از فیلسوفان در این راه گام نهاده‌اند؛ از سقراط، که جان خویش را بر سر انتقادش نهاد، تا کانت، که به خاطر «دفاع» از دین، ملقب به سگ کشیشان گردید، تا فیلسوفان روزگار ما.

اما در فاصله زمانی بین عصر سقراط و روزگار کانت، بسی رویدادها در عالم فلسفه اتفاق

افتاد. نخست این که، احتمالی بودن بخش هایی از معرفت یقینی فلسفی، محرز و مسلم گردید. دیگر این که، قسمتی از قلمرو فلسفه به تصرف متخصصانی درآمد که خود را فیلسوف نمی دانستند. این متخصصان، دعوی برتری و تفوق فلسفه را کنار نهاده، فلسفه و معرفت را به حوزه هایی جداگانه و کاملاً تخصصی تقسیم کردند. آنان از روش تازه ای استفاده کردند که به ابزارهای سنتی فلسفی، درون نگری، شهود، وحی، یا استنتاج از بدیهیات اولیه، متکی نبود.

فلسفه، از بسیاری از مواضع خود عقب نشست، اما توانست آن را تحمل کند؛ زیرا این متخصصان، در عین حال که قلمروهای خاصی را مورد تاخت و تاز قرار دادند، علایم نفرت و انزجار خویش را از معنای نهایی^۱ نیز آشکار ساختند. آنان عمدتاً به «چیستی ها» و «چگونگی ها» و در مورد «چرایی ها» نیز فقط به سبک و روش آن علاقه مند بودند. این افراد، بیشتر با مسائل تجربی و قابل مشاهده سروکار داشتند تا با مسائل نهایی، روحی، یا «چرایی های متعدد». بدین سان، فلسفه با اکره و توجیه بسیار، از برخی مواضع خود عقب نشست.

اما فلسفه سنتی، این قلمروها را ناخواسته و بسی بیش از آنچه خودش در نظر داشت، از دست داد. زیرا در حالی که وعده پاسخ های یقینی و روشی ویژه برای کسب معرفت (یکی از روش ها یا ترکیبی از همه روش های فوق الذکر) می داد، پاسخ هایش به تعداد خود فیلسوفان، متعدد و مختلف بود. اما به موازات عقب نشینی فیلسوفان، علوم جدید، برتری خود را در زمینه روش به اثبات رساندند. این علوم، به جای دفاع از اصول فکری فیلسوفان باستانی و قرون وسطایی، قوانین آزمودنی و آزموده را جایگزین آن ها ساختند. فیلسوفان سنتی، با کنار نهادن بخشی از عقایدی که به عنوان معرفت تلقی می کردند، این حقیقت را پذیرفتند که علوم جدید، روش تازه ای را برای معرفت آفرینی به وجود آورده اند. هر گاه میان علوم تجربی جدید با فلسفه سنتی، جنگی درمی گرفت، بدون استثنا این فلسفه سنتی بود که عقب می نشست. با آن که فیلسوفان سنتی هنوز هم تلاش می کردند تا دعوی خود را مبنی بر داشتن راه های ویژه کسب معرفت حفظ کنند، اما با هر عقب نشینی اعتراف می کردند که این راه ها معرفت آفرین نبوده است، معرفت باید خاصیت آزمون پذیری عمومی داشته باشد، بتواند به دقت پیش بینی کند، و با هر چه می دانیم، جور دربیاید.

وعده های فیلسوفان سنتی، بسی فراتر از حد توانایی آنان بود و ادعاهای آنان مبنی بر تفسیر

گسترده جهان، باید به همان دلیل رد شود که امروزه ادعاهای کیمیاگران، طالع بینان، و جادوگران (۱).

تا این جا تلویحاً گفته شد که حتی خود فیلسوفان سنتی هم پذیرفتند که برخی از ویژگی های به ظاهر تمایز آفرین فلسفه، فقط همراه گر آن بوده اند. اما آنان حتی پس از پذیرش تلویحی این موضوع که يك راه ویژه کسب معرفت، موجب تمایز فلسفه نمی شود، باز هم طریق فلسفه ورزی پیمودند.

اینک، در ادامه تلاش خود به منظور تفکیک ویژگی های تمایز آفرین از ویژگی های همراه گر، و تصمیم گیری درباره چستی فلسفه تعلیم و تربیت، برخی از دیدگاه های سابق الذکر را مورد تأمل قرار می دهیم. با يك بررسی اجمالی، درمی یابیم که هنوز هم گرایش نیرومندی به سمت گنجانندن همه ویژگی های فلسفه در فهرست ویژگی های تمایز آفرین فلسفه تعلیم و تربیت وجود دارد. بسیاری را عقیده بر این است که فلسفه تعلیم و تربیت، باید دربرگیرنده هر چیزی باشد که تاکنون جزء فلسفه بوده است. برای مثال، جان وندن، از دانشکده و اباش^۱، درباره فلسفه، این گونه اظهار نظر می کند:

... فلسفه، یعنی، دوست داشتن دانشی که به همه پرسش های نهایی مربوط به واقعیت یا مربوط به اصول اشیا پیردازد. پس، فلسفه در ارتباط با تعلیم و تربیت - به هر معنایی که باشد - باید به اصول نهایی تعلیم و تربیت، که ممکن است ستایش از سیاست های عملی یا اصول اخلاقی باشد، پیردازد (۲).

هرچند وندن صریحاً به متافیزیک اشاره ای نمی کند، اما این زبان، همان زبانی است که فیلسوفان سنتی در بحث از متافیزیک به کار برده اند. او معرفت شناسی (۳) را هم به عنوان يك گزینه مطرح کرده، می پذیرد که تعلیم و تربیت، يك قلمرو گزینشی است.

به نظر می رسد که هری اس. برودی هم تلویحاً بر همین موضع است و با فهرست کردن «منطق، معرفت شناسی، متافیزیک، زیبایی شناسی، اخلاق، و به طور کلی، نظریه ارزش» به عنوان محتوای مناسب فلسفه تعلیم و تربیت، در همین راه گام نهاده است (۴).

کینگسلی پرایس در مقاله خود: «آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟» بدین مطلب اشارتی دارد که شرایط وی برای يك فلسفه تربیتی، مشتمل بر بررسی تحلیلی تعلیم و تربیت،

همراه با کوشش برای ارتباط دادن آن به شیوه‌ای خاص با متافیزیک، اخلاق، و معرفت‌شناسی است (۵).

همین نویسنده، در مقاله دیگری که در مجله نظریه تربیتی^۱ به چاپ رسیده، این طور اظهار نظر می‌کند:

با طرح این سؤال که «فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟» یکی از این سه سؤال یا همه آن‌ها مطرح می‌شود؛ ... اولین سؤال این است که «تحلیل تعلیم و تربیت چیست؟» دوم این که «متافیزیک تعلیم و تربیت چیست؟» و سوم این که «اخلاق تعلیم و تربیت چیست؟» (۶)

اوزیبایی‌شناسی، معرفت‌شناسی، و منطق را نادیده می‌گیرد، و به همین دلیل درباره آن‌ها پرسشی را به میان نمی‌آورد. به نظر می‌رسد که جی. ژ. برنان^۲ از کلمبیا نیز در کتاب خود تحت عنوان «معنای فلسفه»، چنین موضعی دارد، چرا که فلسفه را به معنای تحلیل، متافیزیک، و ارزشیابی قلمداد می‌کند (۷).

برای به دست آوردن نگرگاهی کاملاً متفاوت درباره پرسشی که مطرح شد، نظریه سی. دی. هاردی^۳ در مقاله فلسفه تعلیم و تربیت به سبک جدید^۴ (۸) راهگشا خواهد بود. وی بر این عقیده است که علوم جدید به قدری وظیفه فلسفه را جرح و تعدیل کرده‌اند که در حال حاضر، این وظیفه به صورت ایجاد روش‌هایی برای روشن‌گری انواع مختلف معرفت (اعم از معرفت عمومی، یا معرفت ریاضی، یا معرفت علمی) درآمده و فلسفه، حامل هیچ پیام مستقیمی برای تعلیم و تربیت نیست. به نظر وی، روش فلسفه، همانا تحلیل زبان است. به وسیله تحلیل زبان است که فنی بودن، لفظی بودن، یا جعلی بودن مسائل یک علم، مشخص می‌شود. بدین سان، فلسفه تعلیم و تربیت، همانا «فلسفه برنامه‌داری»^۵، و مشتمل بر فلسفه زبان (مهم‌ترین قسمت)، فلسفه ریاضیات، فلسفه علوم، و فلسفه تاریخ خواهد بود.

نشریه بازنگری تربیتی هاروارد که در بهار ۱۹۵۶ به چاپ رسیده، حاوی وسیع‌ترین طیف از دیدگاه‌های مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت است که می‌توان به سرعت آن‌ها را از نظر گذراند. در این شماره، شرکت‌کنندگان به بحث و بررسی پیرامون این سؤال پرداختند که: «اهداف و محتوای یک فلسفه تربیتی چه باید باشد؟» با وجود افرادی مانند جرج آکستل، ثودور براملد،

1. Educational Theory

2. J.G.Brennan

3. C.D. Hardie

۴. The Philosophy of Education in a New Key (ترجمه این مقاله را در فصل هفدهم آورده‌ایم)

جیمز کی. فیلمن^۱، چارلز فرانکل^۲، سیدنی هوک، آی. ال. کندل، آرتور پاپ^۳، رابرت اولیش^۴، و جان ویلد^۵، در میان شرکت کنندگان، نمونه‌ای از دیدگاه‌های گوناگون را در اختیار داریم. این همان الگویی است که در ابتدای مقاله توصیف گردید؛ الگویی که هم طیف کاملی از الگوهای سنتی فلسفی را در بر می‌گیرد، و هم حوزه فلسفه را به تحلیل زبان محدود می‌کند.

اما احتمالاً استفاده از واژه‌هایی مثل «طیف» و «دامنه» نیز گمراه کننده است، زیرا به نظر می‌رسد که این دیدگاه‌ها از هم گسسته‌اند، نه به هم پیوسته. به دیگر سخن، وقتی با دقت به بررسی دیدگاه‌های فیلسوفان می‌پردازیم، متوجه می‌شویم که این دیدگاه‌ها دو خوشه اصلی را تشکیل می‌دهند (اصطلاح خوشه را از آمار قرض کرده‌ایم و امیدواریم آماردانان در این مورد اغماض کنند). این دو خوشه عبارتند از خوشه سنتی و خوشه جدید. اما این هم چندان کارساز نیست، زیرا به نظر می‌رسد که ریسمانی تمام اعضای این دو گروه را به هم می‌پیوندد. یک گروه، فلسفه را به عنوان یک «رشته» معرفی می‌کند، و گروه دیگر فلسفه را به عنوان یک «روش». البته گروه اول، منکر این موضوع نیست که فلسفه، متضمن یک فرایند است. بدین ترتیب، ما به الاختلاف دو گروه مزبور این است که یکی از آنها ویژگی تمایز آفرین فلسفه تعلیم و تربیت را مجموعه خاصی از معرفت می‌داند، در حالی که، دیگری این ویژگی را به روش فلسفه - که نوعی تحلیل انتقادی است - برمی‌گرداند.

از آن‌جا که همه ویژگی‌های فلسفه تعلیم و تربیت، در تعریف برودی لحاظ گردیده، ما نیز این تعریف را چون نقطه عطفی برای تفکیک ویژگی‌های تمایز آفرین از ویژگی‌های همراه گر، مورد استفاده قرار می‌دهیم.

خوشه‌ای که در نظریه برودی تجسم یافته، چهار قلمرو اصلی دارد. اگر فلسفه تعلیم و تربیت بخواهد جنبه فلسفی داشته باشد، هم نیازمند متافیزیک، معرفت‌شناسی، و نظام ارزشی است، و هم باید مورد تحلیل انتقادی قرار گیرد. اجازه دهید تا هر کدام از این چهار قلمرو را بررسی، و تمایز آفرینی آن‌ها را مشخص کنیم.

متافیزیک، چقدر برای فلسفه تعلیم و تربیت ضرورت دارد؟ خواه متافیزیک را اندیشه‌هایی درباره واقعیت در معنای رایج آن در نظر بگیریم، خواه اندیشه‌هایی درباره واقعیت نهایی (یعنی،

1. K. Feibleman
3. Arthur Pap
5. John Wild

2. Charles Frankel
4. Robert Ulich

واقعیتی فراتر از آنچه قابل مشاهده و آزمایش تجربی است)، این انتظار که متافیزیک برای تعلیم و تربیت حایز اهمیت باشد، انتظار نامعقولی نیست.

اما در پاسخ به این سؤال که آیا متافیزیک می تواند چنین انتظاری را برآورده سازد یا خیر، دو مبنا وجود دارد. اگر متافیزیک، نظامی برای تبیین جهان (جهان «واقعی»، در معنای رایج این کلمه) تلقی شود، پس جای این سؤال هست که از چه راه باید جهان را تبیین کند. در این معنا، هیچ کس متافیزیک را با علم یکسان نمی پندارد. بدین ترتیب، یک مسأله باقی می ماند و آن رابطه بین متافیزیک و علم در زمینه تبیین جهان است.

با اتخاذ چنین نظریه ای درباره متافیزیک، باید علم را انکار، و برای تبیین جهان بر متافیزیک، اتکا نمود. اما به جای انکار علم و اتکا بر متافیزیک، یا انکار متافیزیک و اتکا بر علم، تنها راهی که باقی می ماند این است که ابتدا علوم، مرزهای فعلی و در حال گسترش خود را مشخص کنند، بعد هر چه باقی ماند موقتاً به فلسفه محول گردد. اما معنای تلویحی چنین کاری این است که فلسفه، موقتاً، یعنی تازمانی که علم جانشینش نشده، به کار می آید؛ رشته ای است که همواره و به سرعت کاستی می گیرد؛ و با برگزیدن علم برای تبیین جهان، معرفتی که بر علم مبتنی باشد، مقبول می افتد. بدین سان، آن جا که میان علم و فلسفه در باب تبیین جهان تعارضی در گیرد، این علم است که محل اعتماد واقع می شود. این جاست که باید نقش فلسفه سنتی را توصیف کرد.

گرچه فیلسوفانی همچون مارتین (۹) هستند که دعوی بر تربیت فلسفه و خاصه متافیزیک دارند، اما دعوی اینان از سطح حرف فراتر نمی رود و به عمل در نمی آید. با کنار نهادن این عقیده که فلسفه، شیوه مخصوصی برای کسب معرفت دارد، دیگر نمی توان در تبیین جهان بر متافیزیک تکیه کرد. بدین سان، این علم است که معرفت درباره جهان را به آدمیان عرضه می دارد. در عرصه تعلیم و تربیت نیز آموزش درباره جهان به مدد علوم صورت می پذیرد.

از سوی دیگر، اگر به این عقیده ملتزم شویم که فلسفه دارای شیوه خاصی برای کسب معرفت است و با حقایق «نهایی» سروکار دارد، جای این پرسش هست که کاربرد آن در تعلیم و تربیت چیست. فرض کنیم خدا وجود دارد و انسان دارای روحی جاودانه است. براساس این فرض، در قلمرو تعلیم و تربیت چه باید کرد؟ همان طور که هیوم نیز درباره گزاره های استی^۱ و گزاره های بایستی^۲ گفته است، بین این دو نوع گزاره هیچ ارتباطی وجود ندارد. نمی توان از

گزاره‌های مبتنی بر «است» یا «نیست»، به سوی گزاره‌های مبتنی بر «بایست» حرکت کرد. تنها راه حرکت از گزاره‌های واقعی به سوی گزاره‌های «بایستی»، پرسش غیر منطقی^۱ است. اما چون گزاره‌های واقعی، متضمن هیچ «بایستی» نیستند، پس هیچ مبنایی هم وجود ندارد تا به استناد آن گفته شود به چه سویی «بایستی» پرید، یا حتی به چه سویی «نبایستی» پرید.

با توضیحات هیوم دربارهٔ این مطلب، دیگر نیازی به شرح و بسط بیشتر آن نیست. بدین سان، از آن‌جا که متافیزیک، نه به وعدهٔ خود در باب جهان‌شناسی عمل می‌کند، و نه در موقع پرداختن به امور نهایی، چیزی را به تعلیم و تربیت توصیه می‌کند، مسلماً با فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بی‌ارتباط است و لذا نمی‌تواند چون یک ویژگی تمایز آفرین به‌شمار آید.

قبل از اتمام این بحث، مایلم این نکته را هم روشن کنم که سخن ما دربارهٔ اعمال مردم است، نه اقوال ایشان. شاید بر ما خرده بگیرند که دیگران چندان تمایلی به رد متافیزیک ندارند. من نیز وجود نویسندگانی را که دلبستگی عاطفی خاصی به متافیزیک دارند، انکار نمی‌کنم. اما همین نویسندگان هم در عمل، علوم جدید را مبنای شناخت واقعیت قرار می‌دهند. از سوی دیگر، علی‌رغم همهٔ توجیهاتی که در دو قرن اخیر صورت پذیرفته، واضح است که هرگاه میان معرفت علمی و معرفت متافیزیکی تعارضی در گرفته، این فیلسوفان متافیزیک بوده‌اند که عقب‌نشینی کرده‌اند. حتی مارتین هم با وجود همهٔ پافشاری و اصراری که بر برتری متافیزیک بر علوم دارد و در منازعات این دو، حق را به متافیزیک می‌دهد، وقتی می‌گوید: «خوب، با آن که فلسفه، مصون از خطاست، اما فیلسوفان ممکن است به خطا بروند» (۱۰) تا حدودی از مواضع خود عقب‌نشسته است.

ویژگی دیگری که معمولاً به عنوان یک ویژگی تمایز آفرین برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت شناخته می‌شود، معرفت‌شناسی است. به طور سنتی، معرفت‌شناسی، بخش حیاتی فلسفه بوده، به نظر می‌رسد که نظریه‌های مربوط به معرفت، فواید زیادی برای تعلیم و تربیت دارند. درست همان‌طور که «فلسفهٔ طبیعی» در سلك علوم جدید درآمده، کوشش انسان‌ها برای تلفیق گزاره‌های کلی در باب معرفت نیز به تدریج از چارچوب فلسفهٔ سنتی خارج گردیده، به صورت یک علم جدید، یعنی روان‌شناسی، ظاهر شده است. هر چند شماری از فیلسوفان سنتی، ادعا کرده‌اند که استنتاج یک نظام معرفتی از یک نظام متافیزیکی امکان‌پذیر است، اما در عمل چنین

نکرده‌اند. هرگاه میان یافته‌ها یا نظریه‌های جدید روان‌شناسی با نظریه‌های معرفت‌شناسی تعارضی در گیرد، این نظریه‌های معرفت‌شناسی و متافیزیکی هستند که حتی اگر یقینی و غیر احتمالی هم تلقی شوند، تغییر می‌پذیرند. تغییر این نظریه‌ها، نه بر مبنای یک استنتاج منطقی از متافیزیک، که در هماهنگی با یافته‌های جدید روان‌شناسی رخ می‌دهد. توصیه‌های ماریتین دربارهٔ عمل تربیتی نیز تا حد زیادی مبتنی بر یافته‌های جدید روان‌شناسی است.

سیدنی هوک در مقاله‌ای که در بازنگری تربیتی هاروارد (۱۱) به چاپ رسانده، به یک عامل مهم دیگر اشاره می‌کند. به نظریه‌ی، کسانی مانند دیویی، برتراند راسل، و فلیکس آدلر^۱، هر قدر از متافیزیک و معرفت‌شناسی فاصله می‌گیرند، به یافته‌های روان‌شناسی در باب یادگیری روی می‌آورند. از سوی دیگر، فیلسوفانی هم هستند که با وجود دفاع از نظریه‌های یکسان در متافیزیک و معرفت‌شناسی، به روش‌های تربیتی کاملاً متفاوت معتقدند. وی می‌گوید:

هیچ کس از معرفت‌شناسی یا معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، دانش جدیدی را در باب یادگیری استنتاج نکرده است. دانش ما دربارهٔ روش‌های معتبر پیشبرد یادگیری، از روان‌شناسی علمی یا تجربی به دست آمده است، نه از معرفت‌شناسی یا متافیزیک (۱۲).

البته ما قبول داریم که متافیزیک و معرفت‌شناسی، در برخی از فلسفه‌های تربیتی ملحوظ گردیده‌اند. اما در حال حاضر، نقش نظام‌های متافیزیکی و معرفت‌شناسی، به علوم جدید محول شده، و حتی در مواردی که این نظام‌ها در فلسفه‌های تربیتی گنجانده شده‌اند، تنها به عنوان یک بخش همراه گر شناخته می‌شوند، نه یک بخش تمایز آفرین. از آن جا که هیچ کدام از این دویخس با تعلیم و تربیت ارتباطی ندارند، پس نمی‌توان آن‌ها را لازمهٔ فلسفه‌ورزی در باب تعلیم و تربیت تلقی کرد. شمار اندکی از فیلسوفان کوشیده‌اند تا با الحاق منطق به معرفت‌شناسی، و طرح این ادعا که منطق، لازمهٔ تحلیل انتقادی است، از علاقهٔ خویش به معرفت‌شناسی دفاع کنند. البته، هیچ کس، منکر این ادعا نیست، اما باید توجه داشت که حتی تأکید و پافشاری آن‌ها در دفاع از معرفت‌شناسی، نشان می‌دهد که بهتر است منطق، چون بخشی از این ابزار فلسفه تلقی شود، نه بخشی از یک نظام فکری در باب معرفت. بدین ترتیب، کوشش این فیلسوفان هم برای نجات معرفت‌شناسی به شکست می‌انجامد.

ممکن است فیلسوفی ادعا کند که به یک رابطهٔ منطقی بین متافیزیک یا معرفت‌شناسی و

اعمال تربیتی پی برده است، اما تحلیل همواره نشان می دهد که یا مقدمه متافیزیکی و معرفت شناختی این فیلسوف، یک داوری ارزشی پنهان است، یا این که این رابطه، رابطه ای روان شناختی است نه منطقی.

قلمرو ارزش ها نیز قلمروی است که فلسفه از دیرباز با آن سروکار داشته است. فیلسوفان سنتی در این قلمرو نیز همانند قلمرو متافیزیک و معرفت شناسی، فروض فراوانی داشته اند. از جمله فروض آن ها این بوده است که مجموعه ای از «خوبی های» جهانی را عرضه کنند. اما چون هر کدام از نظام های ارزشی، دعوی کامل بودن دارند، و فرض بر این است که «خوبی های» جهانی در مبانی متافیزیکی این نظام ها لحاظ شده اند، پس هر نظام متافیزیکی جدید دارای یک نظام ارزشی کامل و جهانی، و دربرگیرنده همه نظام های ارزشی دیگر است. با این حال، دو وضعیت نگران کننده نیز وجود دارد: (۱) استنتاج نظام های ارزشی متضاد از یک نظام متافیزیکی واحد، (۲) استنتاج دو نظام متافیزیکی متضاد از نظام های ارزشی مشابه. برای مثال، گروهی از فیلسوفان مسیحی هستند که کفار را مبدأ خرد مسیحی به شمار می آورند.

از سوی دیگر، در دوران اخیر به فیلسوفانی برمی خوریم که قایل به نسبیت ارزش ها هستند. ارزش ها از چه جهت نسبی اند؟ از جهت نسبتی که با یکدیگر و با کل زمینه ای که در آن رخ می دهند، دارند. این دیدگاه دارای مدلولات مهمی است، زیرا موجب تقویت استدلال علیه ارزش های تحمیلی می گردد. هم به این دلیل که متافیزیک متضمن ارزش ها نیست، و هم به این دلیل که نسبت ارزش ها با زمینه ها، موجب احتمالی و غیر ضروری (یعنی، غیر جهانی) شدن آن ها می گردد، نمی توان ارزش ها را از متافیزیک استنتاج کرد. بدین سان، میان ارزش ها تضادی درمی گیرد. بعد چه خواهد شد؟ راه داوری برای انسان گشوده می شود و داوری ها نیز بر پایه یا بر طبق زمینه های معین یا دیگر ارزش ها صورت می پذیرند، نه بر پایه یا بر طبق متافیزیک.

متأسفانه برای حل مسائلی که در این قلمرو مطرح می شود، نمی توان فقط به علم مراجعه کرد. می توان روش علمی یا هوش انتقادی را به کار بست، اما این دو نیز متضمن یک نظام ارزشی اند. در اینجا سؤالاتی مطرح می شود: کدام اهداف ارزشمندند؟ چگونه می توان آن ها را به گونه ای مؤثر تحقق بخشید؟ اعمال، مستلزم کدام اهداف اند؟ و غیره. به عبارت دیگر، با مسائلی در زمینه داوری های ارزشی مواجه می شویم که علم به تنهایی نمی تواند آن ها را حل کند یا فروبشاند. این موضوع، سؤالات دیگری را فراوری ما می نهد: با کدام روش ها می توان این مسائل را حل کرد؟ و با فرض این که ما بر خرد انسانی متکی هستیم و هیچ کس به طور جدی منکر این

حقیقت نباشد، از کجا خواهیم دانست که به يك پاسخ درست رسیده‌ایم؟

به نظر می‌رسد که این قلمرو، نه تنها برای فعالیت فلسفه، قلمرو مناسبی است، بلکه فلسفه می‌تواند در این قلمرو، يك نقش ترکیبی ایفا کند. این بدان معنا نیست که فلسفه تعلیم و تربیت باید به تولید یا توسعه معرفت جدید بپردازد؛ این کار بر عهده علوم است. فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند معرفت را مورد استفاده قرار دهد، آن را به مسائل ما مربوط سازد، و راه حل‌های ممکن را عرضه بدارد. همچنین، علاوه بر بررسی و سنجش اهداف و وسایل، می‌تواند رابطه بین این دو را بسنجد، و آثار و نتایج آن‌ها را مورد ارزیابی قرار دهد.

آنچه درباره قلمرو ارزش‌ها گفته شد، حاکی از آن است که قلمرو مزبور، ویژگی تمایز آفرین فلسفه است، نه ویژگی همراه گر آن. هر چند در باب نحوه پرداختن به قلمرو ارزش‌ها اختلاف نظر وجود دارد، اما به هیچ وجه نمی‌توان این قلمرو را از قلمرو فلسفه جدا کرد، زیرا انجام همین کار هم مستلزم درگیر شدن با ارزش‌هاست. از سوی دیگر، تنها از راه گردآوری داده‌های تجربی و مشاهده‌پذیر یا قیاس ریاضی هم نمی‌توان همه مسائل ارزشی را حل و فصل کرد، زیرا انتخاب هر کدام از این روش‌ها نیز عملی است ارزش گذارانه. اگر این روش‌ها نامناسب باشند یا حداقل کاملاً مناسب نباشند، پس از چه روشی باید استفاده کرد؟ این پرسش، طبیعتاً به ویژگی بعدی می‌انجامد. اگر ارزش گذاری، چیزی فراتر از تأملات یهودیه و گزینش‌های لازم‌الانتخاب است، پس احتمالاً باید در جست‌وجوی روش دیگری بود، درست همان طور که علوم و ریاضیات هر کدام دارای روش‌های خاص خود هستند. اگر بپذیریم که ارزش گذاری نیز مستلزم يك روش است، این روش احتمالاً روش تحلیل نقادانه خواهد بود.

مقصود از تحلیل نقادانه، همان تحلیل زبان است. پوزیتیویست‌های منطقی ادعا می‌کنند که گزاره‌های واقعی تجربی (که از راه مشاهدات حسی، مورد تأیید واقع می‌شوند) و گزاره‌های منطقی و ریاضی (که از راه تأمل، مورد بازبینی قرار می‌گیرند) تنها قسم گزاره‌های بامعنا، و بنابر این، سایر گزاره‌هایی معنا هستند. ما خودمان را به این ادعاها محدود نمی‌کنیم. مقصود ما فقط استفاده از روش تحلیل زبانی است که می‌گوید: زبان، کاربردهای زیادی دارد. پس ابتدا به بررسی چگونگی کاربرد زبان می‌پردازیم، تا میزان صحت این مطلب مشخص شود.

منطق، جزء جدایی‌ناپذیر تحلیل زبان است. بدون وارد شدن در این بحث که آیا گزاره‌های منطقی همواره صادق اند یا این که می‌توان معرفت را از منطق به دست آورد، دست کم باید به توجیه عملی اصول منطق و تشخیص سودمندی آن‌ها در گفت‌وگو و استدلال پرداخت. با وجود

پرسش‌هایی که در این زمینه‌ها مطرح می‌شود، هیچ کس حقیقتاً در مورد آن‌ها تردید نمی‌کند. کاربرد این ابزار یا روش در فلسفه، جزء فوق‌العاده ارزشمند و جدایی‌ناپذیر فلسفه بوده است. تحلیل زبان برای تعلیم و تربیت نیز اهمیت بسیار دارد. اگر فلسفه، به جز قواعد و دستورالعمل‌های لازم برای تحلیل نقادانه چیز دیگری نداشت، باز هم دارای نقش مهمی بود. تحلیل، تنها حوزه‌ای است که فلسفه و فلسفه‌سنتی، بیش‌ترین سهم را در آن داشته‌اند. قطع نظر از این که نظریه‌های متافیزیکی و معرفت‌شناختی فلسفه‌های مختلف، تا چه اندازه معنادار بوده‌اند، کارکردهای نقادی همواره منشأ خدمات ارزنده‌ای بوده‌اند. و چون هر کوششی برای فلسفه‌ورزی در یک زمینه معین صورت گرفته، و فلسفه‌ورزی نیز به صورت ضمنی، متضمن تحلیل آن زمینه بوده است، پس باید تحلیل را به عنوان ویژگی تمایز آفرین فلسفه تعلیم و تربیت تلقی کرد.

پس با توجه به تعریف فلسفه تعلیم و تربیت از راه بررسی و تعیین تمایز آفرینی یا همراه‌گری ویژگی‌های آن، این نتایج به دست می‌آید: هر چند متافیزیک و معرفت‌شناسی، بخش‌هایی از فلسفه بوده‌اند، اما علوم آن‌ها را از صحنه خارج ساخته‌اند. بنابراین، متافیزیک و معرفت‌شناسی، ویژگی‌های همراه‌گر فلسفه‌ورزی هستند. در نتیجه، فلسفه تعلیم و تربیت، مجموعه‌ای از معرفت نیست، بلکه یک فرایند است. این فرایند دو جنبه یا دو مرحله دارد: یکی تحلیل است، و دیگری ترکیب.

تحلیل‌گران نقاد در این زمینه، دلیل یا، دست کم، نظر متقاعدکننده‌ای را مطرح ساخته‌اند. قبلاً گفته شد که ارزش‌های یکی از بخش‌های تمایز آفرین فلسفه تعلیم و تربیت هستند، و اکنون برای گفتن این مطلب که تنها روش برخورد با ارزش‌ها روش تحلیل نقادانه است، استدلال محکمی وجود دارد. وقتی که درباره امور واقعی، پرسش‌هایی مطرح می‌شود، برای یافتن پاسخ آن‌ها می‌توان به علوم مراجعه کرد، اما کاربرد روش‌های علوم درباره ارزش‌ها مشکلات واضحی را پدید می‌آورد. مسأله دیگری که وجود دارد این است که گاه تحلیل با فلسفه تعلیم و تربیت، یکسان پنداشته می‌شود. با پذیرفتن این موضوع که تحلیل زبان، یکی از عناصر تشکیل‌دهنده فلسفه تعلیم و تربیت است، این مسأله نیز حل می‌شود.

فرض کنیم که تحلیل، فرایندی حیاتی است، و واژه‌ها و گزاره‌ها باید از حیث روشن بودن معانی‌شان سنجیده شوند. حتی فرض کنیم که با به کار بستن روش تحلیل نقادانه (زبانی) معلوم می‌شود که برخی از مسائل واضح و مشهود، صرفاً مسائل زبانی‌اند و می‌توان آن‌ها را با به کار بردن

این روش حل و فصل کرد. در این صورت، تحلیل، یکی از ویژگی‌های تمایز آفرین فلسفه تعلیم و تربیت خواهد بود، و هیچ کس نمی‌تواند به‌طور جدی این حقیقت را انکار کند. اما تحلیل، همه فلسفه تعلیم و تربیت نیست.

با پذیرفتن مطالب فوق‌الذکر، به مرحله‌ای می‌رسیم که می‌توانیم برای کسب معرفت درباره جهان بر علوم تکیه کنیم؛ مثلاً برای کسب معرفت درباره چگونگی یادگیری، می‌توانیم به یافته‌های روان‌شناسی مراجعه کنیم. با تحلیل نقادانه هم که گزاره‌های ارزشی روشن شده‌اند. بعد چه خواهد شد؟

گزاره‌های واقعی فقط می‌توانند بگویند: «اگر الف آن گاه ب»، اما مشکل اینجاست که فقط یک گزاره واقعی وجود ندارد. ما احتمالاً نمی‌توانیم به همه معرفتی که بشر اندوخته است، واقف شویم. از این گذشته، معرفت‌های مختلف نیز با یکدیگر تعارض دارند. وقتی که گزاره «اگر الف آن گاه ب» را به عنوان یک واقعیت انتخاب می‌کنیم، گزاره‌های «اگر ب آن گاه ج»، «اگر ج آن گاه د» و مانند آن، از دور خارج می‌شوند، صرفاً به این دلیل که نمی‌توانیم همه آن‌ها را بشناسیم. پس چگونه باید انتخاب کرد؟ یک جزء معرفت، نمی‌تواند خود را برای شناخته شدن برگزیند. حقایق معرفتی نیز هیچ چیزی درباره انتخاب خود به ما نمی‌گویند؛ این ما هستیم که باید آن‌ها را انتخاب کنیم.

این کار احتمالاً با ارزش‌ها در ارتباط است. اما در اینجا نیز وضعیت مشابهی به وجود می‌آید، زیرا ارزش‌ها با یکدیگر تعارض دارند. به دیگر سخن، یک سلسله مراتب مطلق از ارزش‌ها وجود ندارد تا بر اساس آن گفته شود در هر وضعیتی، الف ارزشمندتر از ب، ب ارزشمندتر از ج، و... است. آنچه در این وضعیت بسیار ارزشمند است، شاید در وضعیت دیگر اصلاً ارزشمند نباشد. اما مشکل این جا است که خود ارزش‌ها چنین چیزی را به ما نمی‌گویند. حتی پس از تحلیل کامل ارزش‌ها و روشن شدن دیدگاه مادرانه یک ارزش خاص، این ارزش خود را انتخاب نمی‌کند. ما تقریباً می‌توانیم درباره این موضوع که چه چیز را ارزشمند می‌دانیم مطمئن شویم، اما این بدان معنا نیست که به دیگران گفته شود: «این ارزش را انتخاب کنید»، زیرا ارزش ارزش‌ها تغییر می‌پذیرد و میان آن‌ها تعارض درمی‌گیرد. ما می‌توانیم عهد ببندیم که صادقانه ارزش گذاری کنیم، و معنای ارزش گذاری صادقانه را نیز به روشنی دریابیم، اما نکته این جا است که انتخاب، بین صداقت و عدم صداقت واقع نمی‌شود. این انتخاب، غالباً بین صداقت و یک چیز ارزشمند دیگر صورت می‌گیرد.

منظور از بیان مطالب فوق‌الذکر، این بود که فلسفه تعلیم و تربیت، فراتر از تحلیل نقادانه است. چنان‌که پیش‌تر هم گفته شد فلسفه تعلیم و تربیت، فرایندی است که دو جنبه دارد:

۱) روشننگری مسائل تربیتی (تحلیل)؛ ۲) ارائه راه حل های ممکن (ترکیب). این فعالیت عمدتاً در قلمرو ارزش ها صورت می پذیرد، اما باید از معرفت نیز بهره بگیرد. گرچه تجزیه و تحلیل بعد ترکیبی فلسفه تعلیم و تربیت، از حوصله این بحث، خارج و نیازمند فرصت دیگری است، اما مایلیم اضافه کنم که ارائه راه حل های ممکن، نه فقط بر حسب ارزش ها، که بر حسب ملاحظه آثار و نتایج احتمالی این راه حل ها نیز صورت می پذیرد. اصولاً تشخیص صحیح گزینه های ارزشی، بدون ملاحظه آثار و نتایج احتمالی آن ها تقریباً غیر ممکن است. این مطلب را هم باید اضافه کنم که فرایند پیشنهاد یا ارائه راه حل های ممکن، موجب اجرای روش علمی در فلسفه تعلیم و تربیت می شود.

پی نوشت ها

1. D.J. O'connor, *The Philosophy of Education* (London: Routledge and Kegan Paul. 1961), P.17.
2. John Wendon, *On Philosophy of Education*, Educational Theory, Vol. V.P. 24.
3. Ibid
4. Harry S. Broudy, *How Philosophical can Philosophy of Education Be?* Journal of Philosophy, Vol. LII, No. 22. P. 614.
5. Kingsley Price, *Is A Philosophy of Education Necessary?* Journal of Philosophy, Vol. LII, No. 22, PP. 625-626.
6. Kingsley Price, *What is a Philosophy of Education?* Educational Theory, VOL VI, No. 2.P.89.

۷. نگاه کنید به:

- J.G. Brennan, *The Meaning of Philosophy* (New York: Harper and Brothers, 1953), PP. 1-9.
8. C.D. Hardie, "The Philosophy of Education in a New Key", Educational Theory, Vol. X, No. 4, PP. 255-261.
9. Jacques Maritain, *An Introduction to Philosophy* (New York: Sheed and Ward, 1959), Chapter V.
10. Maritain, P. 84.
11. Sidney Hook, "The Scope of Philosophy of Education", Harvard Educational Review, Vol, XXVI, No. 2, P. 147.
12. Ibid., P. 148

فصل بیست و یکم

فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟^۱

فیلیپ جی. اسمیت

اگر برای مطالعه فلسفه، و نیز برای مطالعه تعلیم و تربیت، راه‌های بسیاری وجود داشته باشد، پس برای مطالعه فلسفه تعلیم و تربیت، راه‌های بسیار زیادی وجود خواهد داشت. در این زمینه، یک سلسله جابه‌جایی‌های منظم می‌تواند جالب و سودمند باشد. برای مثال، اگر فلسفه، به عنوان محتوا یا کاوش نظری در باب ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش تلقی گردد، و تعلیم و تربیت، به منزله یک سازمان اجتماعی-سیاسی، پس وظیفه فیلسوف تعلیم و تربیت، طراحی نظام مدرسی است که بیش از هر چیز فلسفه بنیادین جامعه را منعکس می‌کنند. با اتخاذ این دیدگاه، بلافاصله با پرسش ارسطو درباره هماهنگی آموزش و پرورش و قانون اساسی مواجه می‌شویم.

در سال‌های اخیر، به دلیل رشد انواع جدید سازمان‌های خودکامه اجتماعی، دیدگاه فوق‌الذکر اهمیت پیدا کرده است. هگل از امنیت جامعه در تدارک تعلیم و تربیتی که بر اصول ایدئالیسم مطلق مبتنی باشد، آگاه بود و این پرسش، مورد توجه آلمان نازی و ایتالیای فاشیست نیز قرار گرفت. هیتلر در کتاب نبرد من^۲ از تعلیم و تربیت بحث کرد، و در ایتالیا جیووانی جنتایل^۳، که یک فیلسوف حرفه‌ای بود، مأمور گردید تا از راه بحث و گفت‌وگو، معنای آموزشی اصول

1. Smith, Philip G. (1965). *What is Philosophy of Education?* In Philip G. Smith. *Philosophy of Education*, U.S.A: Macmillan . PP. 51-71.

2. Mein Kampf

3. Giovanni Gentile

سازمان اجتماعی فاشیستی را کشف کند. این شرایط، بسیاری را به سوی تنظیم شکل‌های صحیح آموزش و پرورش در یک جامعه دموکراتیک سوق داده است.

از سوی دیگر، اگر فلسفه به عنوان یک فعالیت، و تعلیم و تربیت به عنوان فرایند رشد فردی در نظر گرفته شود، پس وظیفه فیلسوف تعلیم و تربیت این است که بر برنامه درسی، انضباط، ارزشیابی، و گزارش پیشرفت دانش آموز، و مانند آن تأثیر بگذارد. این وظیفه، مستلزم نوعی تجزیه و ترکیب است که مشخصه فعالیت فیلسوف در عصرهای مختلف بوده است. حال اگر فیلسوف تعلیم و تربیت، وظیفه خود را کار بست تفکر فلسفی برای تدوین یک نظریه تربیتی (به عنوان یک علم رفتاری کاربردی) بدانند، با چه مسائلی مواجه خواهد شد؟

به منظور کاهش تعداد موضوع‌هایی که باید مورد بررسی قرار گیرند، اجازه دهید تا ترکیبات احتمالی را به صورت قراردادی در چهار مقوله اصلی طبقه‌بندی کنیم: فلسفه و تعلیم و تربیت^۱، فلسفه در تعلیم و تربیت^۲، فلسفه برای تعلیم و تربیت^۳، و فلسفه تعلیم و تربیت^۴. بررسی تفصیلی هر کدام از این مقوله‌ها موجب کسب دیدگاهی جامع درباره فلسفه تعلیم و تربیت - که یک حوزه مطالعاتی نظام‌دار و نو ظهور در مؤسسات آموزش عالی است - می‌گردد.

فلسفه و تعلیم و تربیت

این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت بایکدیگر ارتباط عمیقی دارند، یقیناً نظریه جدیدی نیست. دست کم از زمان افلاطون، بسیاری از فیلسوفان برجسته، به مسائل تربیتی پرداخته‌اند. از آن جا که فلسفه، به طور سنتی، ماهیت و واقعیت، معرفت، و ارزش را تحت بررسی قرار داده است، پس با تعلیم و تربیت روابط آشکاری دارد. برای مثال، کاوش نظری در باب این که چه چیزی را می‌توان شناخت، چه چیزی بیش از چیزهای دیگر ارزش شناخته شدن دارد، و روش شناخت کدام است، تنها یک گام با تأمل درباره اهداف مناسب تعلیم و تربیت، و ماهیت یاددهی و یادگیری فاصله دارد. به علاوه، از آن جا که تأکید اصلی فلسفه بر «زندگی خوب» - و مطابق نظر دیویی - بر سنجش «مسائل آدمیان» بوده است، پس ارتباط عمیق آن با مسائل تربیتی، مشخص و روشن است.

هنگامی که این گونه روابط بین فلسفه و تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد، برخی

تصور می کنند که يك فلسفه تربیتی معین از يك فلسفه معین استنتاج می شود. آیا طرح های تربیتی افلاطون از فلسفه او - یعنی، از دیدگاه های او درباره ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش - استنتاج نشده است؟ در این صورت، هر قدر تفاوت يك فلسفه با فلسفه افلاطون بیش تر باشد، می توان طرح های تربیتی متفاوتی را هم از آن استنتاج کرد. بدین ترتیب، فیلسوف تعلیم و تربیت نیز می تواند به مطالعه دقیق درباره فیلسوفان بزرگ بپردازد، آنچه را ایشان درباره تعلیم و تربیت گفته اند یادداشت کند، و اگر در انجام این کار موفق نشد، به ارائه طرح های تربیتی متناسب با يك فلسفه بنیادین بپردازد. بدین سان، فیلسوف تعلیم و تربیت، در کشف معنای تربیتی نظام های فلسفی بزرگ جهان، متخصص یا کارآموده می گردد.

با این حال، انجام این مطالعه تخصصی، مشکلاتی را دربردارد. اولاً فیلسوفانی که درباره مسائل تربیتی بحث کرده اند، تصور چندان روشنی از چگونگی استنتاج طرح های تربیتی از فلسفه خود نداشته اند. قواعد استنتاج يك گزاره تربیتی از يك سلسله گزاره ها در باب ماهیت واقعیت، معرفت، یا ارزش چیست؟ اگر فلسفه ها نیز همچون نظام های قیاسی^۱ (مثل يك نظام هندسی) بنا شده بودند، امکان پاسخگویی به این سؤال وجود داشت که با تغییر در يك یا بیش از يك اصل موضوعه، چه گزاره هایی به دست می آید؛ اما چنین چیزی عملاً وجود ندارد. پس فیلسوف تعلیم و تربیت، هیچ گاه نمی تواند با اطمینان اظهار کند که این یا آن فیلسوف، دقیقاً درباره فلان مسأله تربیتی چه خواهد گفت.

مشکل دوم، زیربنای مشکل اول است. فلسفه های مختلف، در واقع نظام هایی مجزا و منسجم نیستند که هر کدام پاسخ های متفاوتی را به مجموعه ای از پرسش های عمومی ارائه کنند. برعکس، معمولاً این فیلسوفان هستند که برحسب پرسش هایی که مطرح می کنند یا روش های مختلفی که برای تنظیم پرسش های بنیادین در پیش می گیرند، از یکدیگر متمایز می شوند. و البته تاك تاك فیلسوفان، به ندرت جامع الابعاد بوده اند. برخی بیش تر به متافیزيك پرداخته اند، گروهی عمدتاً درباره پرسش های فلسفه اجتماعی یا سیاسی قلم زده اند، و شماری از آن ها هم بیش تر به زیبایی شناسی روی آورده اند. بدین ترتیب، انتخاب فهرستی نمایاننده از فیلسوفان بزرگ، و نمایش نظاموار کیفیت استنتاج فلسفه های تربیتی مختلف از کار آنان، غیرممکن است. بسیاری را عقیده بر این است که کشف معنای تربیتی مکتب های مختلف فلسفی،

امیدوارکننده تر از کشف آثار تربیتی کارهای تئو فیلسوفان است.

در مواردی که یک فیلسوف، به طور مشروح مطالبی را درباره تعلیم و تربیت نوشته است، می توان او را سخنگوی مکتب فلسفی خاصی دانست که به وسیله آن، اندیشه های فلسفی اش تمایز پیدا می کنند. پس این دیدگاه، تا حدی مشکل دوم را حل خواهد کرد. اما این دیدگاه هم مشکل جدیدی را پدید می آورد. مکتب های فلسفی، اعصار مختلف را در بر می گیرند، در حالی که تأملات در باب تعلیم و تربیت، معمولاً ویژگی زمانی-مکانی دارند. این مطلب از دو جهت صادق است؛ یکی از این جهت که فیلسوف وقتی درباره تعلیم و تربیت بحث می کند، در مقایسه با زمانی که فقط به بحث های فلسفی می پردازد، بیش تر به مسائل ویژه عصر و فرهنگ خودش می اندیشد؛ و دیگر از این جهت که طرح های تربیتی او معمولاً قلمروی بس گسترده تر از موضع اصلی فلسفی اش دارند. بحث درباره تعلیم و تربیت، علاوه بر این که جهت گیری فلسفی فرد را منعکس می کند، معمولاً منعکس کننده فهم یا بدفهمی وی از مسائل روان شناسی، جامعه شناسی، انسان شناسی فرهنگی، و مانند آن نیز هست. به همین دلیل است که طرح های تربیتی غالباً منسوخ می شوند، در حالی که، بحث های بنیادین فلسفی چنین نیستند.

می توان نمونه های جالب و متعددی را در این زمینه ذکر کرد. به عنوان مثال، در بحث از معنای تربیتی ایدآلیسم جدید، بسیاری از محققان، نوشته های دبلیو. تی. هاریس^۱ را بر می گزینند، که سخنگوی شاخص و با نفوذ فلسفه و تعلیم و تربیت آمریکا در اواخر قرن نوزدهم بود. هاریس که در بحث از انضباط مدرسه ای از کانت الهام گرفته، از چهار وظیفه اساسی در کلاس درس، یعنی، نظم، وقت شناسی، سکوت، و سخت کوشی، سخن می گوید. وی می نویسد:

فرمانبرداری، وجه مشترك كار همه مدارس است. اراده شاگرد با اراده معلم تماس پیدا می کند و از آن متأثر می گردد. اراده شاگرد، جلو هوس های سرکش را می گیرد، آن ها را سرکوب می کند، و يك اراده منطقی تر را جایگزین آن ها می سازد. وی در جریان اطاعت از يك اراده منطقی تر، با مسئولیت آشنا می شود. مسئولیت، متضمن احساس آزادی است. كودك از توانایی خود برای قبول یارد-فرمانبرداری یا نافرمانی-آگاه می شود. لوز توانایی خود برای خلق اعمال و تشكيل يك زنجیره علی جدید- که خودش را هم در آن

می یابد. نیز آگاه می گردد. واقعیت مهم در کلاس درس آن است که شاگرد همواره در برابر همه اعمالش مسئول نگه داشته می شود. اگر از خودش غافل شود و سرو صداهای بیاندازد، بیج بچ کند، از جای خود حرکت کند، و تصادفاً کتابی را از روی میزش هل بدهد، معلمی که مسئولیت وی را بر عهده دارد، همه این موارد را به او گوشزد می کند. او نه تنها مسئول اعمال مثبت خویش، که مسئول غفلت خود نیز هست. وی مسئولیت هر کاری را که انجام دهد یا هر کاری را که وانهد بر عهده دارد؛ این شیوه، به عنوان نیرومندترین ابزار آموزش اخلاقی تلقی می شود (۱).

در حدود بیست و پنج سال بعد، پروفیسور هورن^۱، که یقیناً جزء نمایندگان همان مکتب فلسفی است، این نظرات را درباره انضباط، دست کم، پیش پا افتاده و نگران کننده شمرد. وی این روش را موجب نقض اراده کودک دانست، و چنین اظهار نظر کرد:

بهر آن است که نه به این موضوع گرایش پیدا کنیم و نه کودک را تحت سلطه خود درآوریم. مسأله را پیش بینی کنید؛ اگر مهم است، پیش از آن که به کودک اجازه انتخاب یا اظهار تصمیمش را بدهید، خودتان تصمیم بگیرید. اگر چندان مهم نیست، بگذارید تا خودش تصمیم بگیرد؛ حتی اگر مقداری خطر کردن هم لازم باشد. اگر اراده کودک به موضوع مهمی گره خورده، طوری مانع نشوید که او را از سر راهتان بردارید. کودکانی که با فرمانبرداری حقارت بار از والدین خود تربیت شده اند، همچون بزرگسالان خود کامه می شوند؛ بزرگسالان که هرگز اراده شان نقض نگردیده، و روحشان سرکوب نشده است. اگر مردان و زنانی ضعیف النفس و سست عنصر تربیت کنید، همچون کودکان اراده شان را نقض می کنید (۲).

کم تر از سی سال بعد، پروفیسور باتلر^۲، که او نیز از همان موضع فلسفی سخن می گفت، اهمیت اراده آزاد، مسئولیت اخلاقی، و مانند آن را به رسمیت شناخت، اما در عین حال «آسان گیری» نسبت به کودکان را بیشتر مورد تأکید قرار داد.

به نظر من، همه این ملاحظات در مورد رابطه ارزش شناسی و تعلیم و تربیت، نشان دهنده یک سازمان آموزشی است که در ارتباط با تصمیمات ارزشمند کودکان و جوانان آسان می گیرد. مدرس باید آزادانه فرصتی را برای تفکر، تصمیم، و فهم ارزشمند فراهم آورد؛

آن‌ها نباید مانع تفکر بشوند، تصمیمات ارزشمند را از قبل مشخص یا افراد را مجبور به اتخاذ آن‌ها کنند و بعد انتظار داشته باشند که فهم در درون این چارچوب آماده، صورت پذیرد.

هر چند تصمیمات فراوانی در رابطه با تربیت کودکان وجود دارد که باید به وسیله والدین، مقامات منتخب، مدیران، و معلمان اتخاذ شود، اما مولود زیادی هم هست که تصمیم‌گیری راجع به آن‌ها باید به شاگردان واگذار گردد؛ چرا که شاگردان جزء جدایی‌ناپذیر تعلیم و تربیت هستند و بدون آن‌ها فعالیت حقیقی تربیتی تحقق نمی‌یابد. آنچه اغلب موجب شگفتی من می‌شود، تعداد و وسعت تصمیماتی است که عموماً تصور می‌کنند والدین، معلمان، مدیران، و مقامات آموزشی می‌بایست آن‌ها را اتخاذ نمایند. به نظر من، بسیاری از این تصمیمات را باید به شاگردان واگذار کرد. نیز، معتقدم بسیاری از تصمیماتی که مستلزم بازنگری شاگردان است، اتخاذ آن‌ها اولاً و بالذات مربوط به خود آن‌هاست. علایق ارزشمند کودکان و جوانان در حال رشد، مستلزم تصمیمات ذاتی آن‌هاست، و با توجه به همه این‌ها مدارس ما هم باید آسان‌گیر باشند تا سلطه جو.

معلم هرگز نباید به دنبال نفوذ خود باشد، اما در عین حال، هرگز نمی‌تواند رابطه خود را با شاگردان نیز دست کم بگیرد... این پاسخ آزادانه یادگیرنده است که در سرتاسر این فرایند دنبال می‌شود. فعالیت‌های تقلیدی، اگر مورد سوءاستفاده قرار نگیرند، بستری را فراهم می‌آورند که از طریق آن ابتکار عمل به وجود می‌آید؛ کاربرد علاقه‌مندانه و مجدانه نیز وسایل دیگری برای ابتکار عمل است؛ و احتمالاً انضباط تحمیلی خارجی نیز ممکن است یک عامل ضروری برای تقویت وسایل پیدایی ابتکار عمل حقیقی باشد (۳).

هر چند این نقل قول‌ها متضمن نکات تربیتی کاملاً مشابهی نیستند، اما در نوع موقعیت‌های کلاسی نیز تفاوت‌های چشمگیری وجود دارد که موجب می‌شود خواننده آن‌ها را در ذهن خود مجسم کند. نکته شایان ذکر این است که سخنان هر کدام از این سه نفر [هاریس، هورن، باتلر] نه تنها موضع اساسی ایدئالستی وی را نشان می‌دهد، بلکه بینش‌های اجتماعی-روان‌شناختی زمانش را هم منعکس می‌کند.

در بررسی فلسفه و تعلیم و تربیت، مشکلات متعدد دیگری هم وجود دارد. برای کشف معنای تربیتی مکتب‌های فلسفی مختلف، باید از کدام طبقه‌بندی‌ها استفاده کرد؟ به عنوان مثال،

در کتاب راهنمای استاندارد تاریخ فلسفه^۱ (۴)، ضمیمه‌ای وجود دارد که «مکتب‌هاب فلسفی و پیروان آن‌ها» را معرفی کرده است. در این ضمیمه، بیش از پنجاه طبقه معرفی گردیده است؛ از مطلق‌گرایی، لادری‌گری^۲، نوع‌دوستی^۳ ... تا ... تعالی‌گرایی^۴، سودگرایی^۵، و اراده‌گرایی^۶. اکثر فیلسوفان بزرگ، چند مرتبه فهرست‌بندی شده‌اند. کدام فهرست برای تعلیم و تربیت حایز اهمیت است؟ مثلاً گفته شده است که هگل، پیرو مطلق‌گرایی، تکامل‌گرایی^۷، ایده‌گرایی، و خردگرایی^۸ است. به نظر می‌رسد که هگل به عنوان يك مطلق‌گرا با کسانی مانند افلاطون، توماس آکویناس، و فیثته^۹ همراه است. اما به عنوان يك تکامل‌گرا از این گروه خارج می‌شود و به کسانی همچون کنت^{۱۰}، اسپنسر^{۱۱}، و نیچه^{۱۲} می‌پیوندد. به عنوان يك ایده‌گرا از گروه آکویناس، کنت، اسپنسر، و نیچه خارج و دوباره به افلاطون، و فیثته ملحق می‌شود. در این گروه، برکلی، و رویس^{۱۳} نیز دیده می‌شوند. نهایتاً به عنوان يك خردگرا با متفکرانی مانند ارسطو، دکارت، و دونس اسکوتوس^{۱۴} همراه می‌شود. در این گروه به غیر از افلاطون، هیچ‌یک از فیلسوفان قبلی حضور ندارند.

این وضعیت، گیج‌کننده است. متخصصان فلسفه و تعلیم و تربیت، معمولاً عناوین کلی از قبیل ایدآلیسم، رآلیسم، و پراگماتیسم را به کار برده‌اند؛ آنان احتمالاً فلسفهٔ مدرسی^{۱۵}، و طبیعت‌گرایی^{۱۶}، و در زمان‌های اخیر، تجربه‌گرایی منطقی و اگزیستانسیالیسم را نیز به فهرست این عناوین افزوده‌اند. روش طبقه‌بندی، بیشتر جنبه قراردادی دارد، و ضرر آن برای دانشجویان مبتدی، بیش از نفع آن است.

برای پرهیز از ساده‌انگاری مفرطی که تقریباً به نحو اجتناب‌ناپذیر در استفاده از عناوین کلی وجود دارد، برخی از محققان فلسفه و تعلیم و تربیت، يك یا چند پرسش بنیادی را مطرح ساخته‌اند که می‌توان ارتباط آن‌ها را با فلسفه و با تعلیم و تربیت به سرعت مشخص کرد؛ مثلاً با توجه به این پرسش که: «ماهیت ذهن چیست؟» می‌توان فیلسوفان را بر حسب نظریاتشان دربارهٔ

1. History of philosophy

3. altruism

5. utilitarianism

7. evolutionalism

9. Fichte

11. Spencer

13. Royce

15. Scholasticism

2. agnosticism

4. transcendentalism

6. voluntarism

8. rationalism

10. Comte

12. Nietzsche

14. Duns Scotus

16. naturalism

ذهن طبقه‌بندی کرد. برخی از طبقه‌بندی‌هایی که بدین ترتیب به وجود می‌آیند عبارت‌اند از: ذهن به عنوان جوهر؛ ذهن به عنوان فرایند؛ ذهن به عنوان کار کرد. بعد می‌توان آثار يك نظریه مربوط به ذهن را بر طرح‌های تربیتی به دقت کارید.

يك روش نسبتاً مشابه دیگر در فلسفه و تعلیم و تربیت این است که ابتدا پرسشی مانند: «کار کرد اجتماعی - سیاسی تعلیم و تربیت چیست؟» انتخاب می‌شود، بعد، پاسخ‌هایی که در طول سال‌ها به این پرسش داده شده، در زیر عناوینی مانند محافظه کار، لیبرال، ارتجاعی، و بنیادگرا طبقه‌بندی می‌گردند، آن‌گاه مبانی وجودشناختی، معرفت‌شناختی، و ارزش‌شناختی طبقات مختلف پاسخ‌ها مورد مطالعه قرار می‌گیرند. این روش اگر هیچ فایده‌ای نداشته باشد، جز این فایده که دانشجویان را تشویق به بازاندیشی در مورد کلیه طبقه‌بندی‌های مطبوعی کند که بر اساس روش‌های دیگر به آن‌ها خو گرفته‌اند، باز هم بسیار جالب خواهد بود. با این حال، باید توجه داشت که مطالعه مبانی فوق‌الذکر، موجب محو شدن بسیاری از پرسش‌های مهم سنتی در باب ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش، و نمایان شدن طبقه‌بندی‌های تاریخی می‌گردد؛ مثلاً، معلوم می‌شود که ارتجاعیون، بینش‌های خود را در زمینه نظریه تربیتی از فلسفه باستانی و قرون وسطایی، محافظه کاران از فلسفه جدید (که با دکارت شروع می‌شود)، لیبرال‌ها از فلسفه معاصر (به ویژه از وایتهد و دیویی)، و بنیادگرایان (یعنی، لیبرال‌های افراطی) از اندیشمندان پیشرو و برگزیده (معمولاً ترکیب پیچیده‌ای از پراگماتیسم، پوزیتیویسم، و اگرستانسیالیسم، به علاوه تأثیرات ناشناخته فلسفی روان‌شناسی اجتماعی، انسان‌شناسی فرهنگی، و جامعه‌شناسی معرفت) اخذ کرده‌اند.

اگر می‌بینیم که درباره فلسفه تعلیم و تربیت، در قالب فلسفه و تعلیم و تربیت هیچ مطلبی گفته نشده، از آن روایت که این دیدگاه، یا کاملاً بد فهمیده شده، یا اصلاً بی فایده تلقی می‌شود. علی‌رغم دام‌های فراوانی که در این دیدگاه نهفته است، این واقعیت به قوت خود باقی است که بسیاری از مسائل فلسفه نظام‌دار، ارتباط عمیقی با تعلیم و تربیت دارند. بدین سان، مطالعه نظام‌دار فلسفه و تعلیم و تربیت، می‌تواند منبعی روشنگر برای دانشجویان کوشای هر رشته باشد. در ضمن باید توجه داشت که دیدگاه فلسفه و تعلیم و تربیت، عمومی‌ترین دیدگاه درباره فلسفه تعلیم و تربیت است. هر چند وجود پیچیدگی‌های سترگ و دام‌های ظریف، بزرگ و تریدر را بر این دیدگاه افشانده، اما چه برای دانشجویان رشته فلسفه، و چه برای دانشجویان رشته تعلیم و تربیت، ثمر بخش‌ترین دیدگاه است.

فلسفه در تعلیم و تربیت

اگر فلسفه را همان فلسفه‌ورزی بدانیم، پس فیلسوف تعلیم و تربیت باید به فلسفه‌ورزی در حوزه تعلیم و تربیت بپردازد. از آن‌جا که می‌توان تعلیم و تربیت را از منظرهای گوناگون نگریست، پس فلسفه‌ورزی در باب تعلیم و تربیت نیز در مسیرهای مختلفی جریان می‌یابد. برای مثال، اگر تعلیم و تربیت را نهادی اجتماعی-سیاسی تلقی کنیم، تحلیل و ترکیب فلسفی نیز عمدتاً در همین راستا به جریان می‌افتد. و اگر تعلیم و تربیت را فرایند رشد فردی بدانیم، تحلیل و ترکیب فلسفی نیز عمدتاً بر محور تدوین نظریه‌ای جامع در باب ماهیت این قسم تعلیم و تربیت تمرکز می‌یابد. اما صرف نظر از این که از کدام منظر به تعلیم و تربیت بنگریم، فلسفه در تعلیم و تربیت، یعنی، کوشش برای بررسی تعلیم و تربیت به شیوه‌ای جامع، عمیق، و انعطاف‌پذیر. قطع نظر از سطوح مختلف مسائل فلسفی، اصولاً جامع‌اندیشی، ژرف‌نگری، و انعطاف‌پذیری، مشخص‌کننده نگرش فلسفی بوده‌اند.

گاه يك دوره آموزشی که معطوف به فلسفه در تعلیم و تربیت است، از طریق اجرای يك سلسله مطالعات موردی تعلیم داده می‌شود. طی این دوره، مسائلی که معمولاً در کلاس، مدرسه و جامعه رخ می‌دهند، ارائه می‌گردد؛ و شیوه برخورد معلمان الف، ب، و ج با این مسائل توصیف می‌شود. بعد دانشجویان تشویق می‌شوند تا این موارد را تحلیل، و درباره فروض بنیادی هر معلم فکر کنند. بدین ترتیب، تجربه‌ای تفکر برانگیز فراهم می‌آید، و بینش‌های ارزشمندی درباره علل و عوامل رفتارهای واقعی شکل می‌گیرد. این شیوه، بدون تردید موجب رشد توانایی و تمایل دانشجویان برای برخورد اندیشمندانه‌تر و جامع‌نگرانه‌تر با مسائل واقعی می‌گردد؛ این مسائل، شبیه مسائلی است که دانشجویان در آینده به عنوان معلم یا مدیر با آن‌ها مواجه خواهند شد.

البته می‌توان این شیوه را به نحو بسیار نامعقول نیز اجرا کرد. من از مدرسان دانشکده‌ای شنیدم که می‌گفتند دانشجویان خود را به منظور مشاهده اعمال معلمان به مدارس نزدیک می‌فرستند و بعد از آنان می‌خواهند که «گزارش مشاهدات» خود را بنویسند. دانشجویان در این گزارش‌ها استنتاج می‌کنند که چون معلم الف، این حرف را زدی آن کار را کرد، پس باید يك رآلیست باشد، در حالی که، معلم ب يك آیدآلیست، و معلم ج يك پراگماتیست است.

در بحث از فلسفه و تعلیم و تربیت، خاطر نشان گردید که اثبات رابطه‌ای دو طرفه بین يك فلسفه نظام‌مدار و يك شیوه تربیتی، بسیار دشوار است. حتی اگر کسی بتواند اثبات کند که يك

دیدگاه فلسفی معین بر یک عمل تربیتی معین دلالت دارد، باز هم نمی تواند با اطمینان فرض کند که این عمل تربیتی لزوماً پایبندی به آن دیدگاه فلسفی را نشان می دهد. از نظر منطقی، این سخن که «اگر ذهن به صورت خاصی تلقی شود، پس بر فلان شیوه تربیتی دلالت خواهد داشت»، با این سخن که «اگر فلان طرح تربیتی تهیه شود، پس باید بر فلان تلقی خاص از ذهن مبتنی باشد»، کاملاً متفاوت است. این را مغالطه در نتیجه گیری گویند؛ مثلاً، اگر کسی معتقد باشد که ذهن از قوایی همچون استدلال، حافظه، و اراده تشکیل شده است، پس منطقی به نظر می رسد که پیش بینی کنیم این فرد به انتقال کمابیش خود به خودی آموزش هم اعتقاد دارد (معنای انتقال خود به خودی آموزش این است که اگر برای مثال، قوه استدلال از راه مطالعه شدید ریاضیات، مورد تمرین یا تقویت قرار گیرد، پس می توان انتظار داشت که توانایی استدلال درباره مسائل اجتماعی نیز بهبود یابد). اما اگر گفته شود که چون این فرد معتقد است انتقال آموزش تحت فلان شرایط انجام می شود، پس لزوماً به نظریه قوای ذهنی اعتقاد دارد، مغالطه ای صوری رخ داده است.

فلسفه در تعلیم و تربیت، شیوه پیشرفته تری هم دارد. در این شیوه، دانشجویان از راه مقایسه فردی که دارای ذهنیت فلسفی است و ویژگی های جامع اندیشی، ژرف نگری، و انعطاف پذیری را هنگام مواجهه با مسائل تربیتی به نمایش می گذارد، با فرد دیگری که هنگام مواجهه با مسائل تربیتی، از حد سنت گرایی، مصلحت اندیشی، و عقاید محدود عمومی فراتر نمی رود، و ویژگی های فوق الذکر را می شناسند. در این روش، هم از مطالعات موردی استفاده می شود، هم از مشاهدات واقعی، اما طبقه بندی فقط برای نشان دادن این موضوع به کار می رود که راه های مختلف برخورد با مسائل، حاکی از ذهنیت کم و بیش فلسفی هستند.

یکی از فواید این نوع بررسی، تشویق دانشجویان علوم تربیتی است به مطالعه بسیار گسترده تر. آن ها ممکن است به مطالعه این موضوع علاقه مند شوند که اندیشمندان طراز اول - از افلاطون تا وایتهد - چگونه مسائل تربیتی را تحلیل کرده اند. نیز، ممکن است آن ها برای اولین بار حقیقتاً علاقه مند شوند که ابعاد تاریخی، سیاسی، و اجتماعی مسائل مهم تربیتی روز را بررسی کنند تا بدین وسیله، ویژگی های جامع اندیشی، ژرف نگری، و انعطاف پذیری را در طرح ها و تحلیل های خود به نمایش بگذارند (دانشجویان این طرح ها و تکلیف ها را در کلاس، عرضه و از آن ها دفاع می کنند). بدین ترتیب، همان مطالعاتی که در دیدگاه فلسفه و تعلیم و تربیت به عنوان مطالعات نامربوط و کسل کننده تلقی می شود، وقتی به منظور کسب بینش درباره يك مسأله واقعی و مهم (از نظر دانشجو) به اجرا درمی آید، به صورت مطالعاتی مربوط تر و زنده تر جلوه می کند.

در سطح پیشرفته تر، می توان با برگزاری دوره هایی که مستلزم تحلیل مسائل پیچیده تر هستند، فلسفه را در تعلیم و تربیت به اجرا گذارد. ماهیت تفکر منطقی یا معنای دموکراسی از جمله این مسائل است. به هر حال، تلاش برای تأثیر گذاری بر مسائل فعلی و مهم تعلیم و تربیت، از طریق اجرای روح و روش های فلسفه، مسلماً یکی از بهترین سنت های فلسفی است. به علاوه، از آن جا که این سنت هرگز به تحلیل محض اکتفا نکرده، بلکه تحلیل را به منظور ترکیب مناسب تر به کار بسته است، این دیدگاه درباره فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان دیدگاهی تلقی می شود که می تواند تفاوتی را در محصول تعلیم و تربیت ایجاد کند. تفاوت در محصول تعلیم و تربیت نیز وقتی به وجود می آید که معلمان شرکت کننده در دوره های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت، فهم بهتری از مسائل تربیتی کسب کنند.

فلسفه برای تعلیم و تربیت

اکثر مقاله ها یا کتاب هایی که به عنوان نوشته هایی درباره فلسفه تعلیم و تربیت شناخته می شوند، دیدگاه های مختلفی را در بر می گیرند و به موضوع های گوناگون می پردازند؛ از طرح های ویژه ای برای عمل و سیاست تربیتی تا تحلیل فلسفی مسائل تربیتی. این نوشته ها معمولاً حاوی اظهار نظرهایی در مورد زمینه تاریخی مسائل مورد بحث، و غالباً شامل تحلیل ها و استدلال های مهم منطقی، روان شناختی، و جامعه شناختی هستند. علاوه بر این، اظهار نظرهای کمابیش فلسفی درباره امور مختلف از قبیل ماهیت انسان، جامعه، و دموکراسی را هم در بر می گیرند.

کمی بعد خواهیم گفت که تفکیک میان فلسفه تعلیم و تربیت، نظریه تربیتی، سیاست تربیتی، و عمل تربیتی، هم امکان پذیر و هم معقول است. همچنین، به طور دقیق تر خواهیم گفت که در خواندن، نوشتن، و بحث کردن پیرامون تعلیم و تربیت، کدام يك از این جنبه ها مورد توجه قرار می گیرد. اما اکنون باید به دو نکته اشاره کرد: نخست این که معمولاً این گونه تفکیک ها به روشنی صورت نمی گیرد، دیگر این که اکثر کسانی که درباره تعلیم و تربیت مطالبی می نویسند - صرف نظر از آنچه می نویسند - نمی توانند از ارائه طرح ها و پیشنهادهایی برای سیاست یا عمل تربیتی خودداری ورزند. خواه این طرح ها و پیشنهادها درباره فلسفه باشند، یا درباره نظریه، یا درباره سیاست، و یا درباره عمل، در هر حال، به عنوان يك فلسفه تعلیم و تربیت و البته به معنای «فلسفه ای برای تعلیم و تربیت» شناخته می شوند.

کتاب‌هایی که جنبه‌های مختلف فلسفه، نظریه، سیاست، و عمل را مورد بحث قرار می‌دهند، با صراحت از عناوینی همچون فلسفه‌ای برای تعلیم و تربیت امریکا، یا با صراحت کم‌تر از عناوینی مانند دموکراسی و تعلیم و تربیت، دموکراسی و اعتقاد دموکراتیک، یا آرمان و اجتماع استفاده می‌کنند. حتی در کتاب‌هایی که قلمرو محدودتری دارند و به جنبه خاصی از فلسفه تعلیم و تربیت، از قبیل مطالعه نظام‌های فلسفی و آثار آن‌ها بر تعلیم و تربیت، یا تحلیلی از عملکردهای جدید در برابر عملکردهای سنتی پرداخته‌اند، باز هم دیده می‌شود که فصل آخر آن‌ها را با عناوینی مانند: «من این گونه معتقدم»، یا «طرحی برای يك فلسفه تعلیم و تربیت»، یا «نظریه‌ای در باب تعلیم و تربیت دموکراتیک» نام‌گذاری می‌کنند.

هر کسی که به مطالعه دقیق تعلیم و تربیت می‌پردازد، احتمالاً اندیشه‌هایی را به وجود می‌آورد که به نظر می‌رسد برای انتقال به دیگران و به امید بهبود عمل تربیتی از شایستگی کافی برخوردار است. چنین چیزی وجود دارد و باید هم وجود داشته باشد. اما وقتی که فلسفه، نظریه، سیاست، و عمل آشفته‌ای در کار است، مشکلاتی پدید می‌آید: یا فراموش می‌کنیم (یا اصلاً نمی‌فهمیم) که در يك فرهنگ متنوع، باید هر چه بیشتر به تقویت شرایطی بپردازیم که تنوع اندیشه‌های فلسفی را امکان‌پذیر یا تشویق می‌کنند، یا تصور می‌کنیم که تنها مانع پذیرش مجموعه‌ای از پیشنهادها به عنوان فلسفه‌ای برای تعلیم و تربیت، این است که مردم هنوز هم درباره پیشرفت‌های اخیر در علوم مادی و رفتاری، متفق القول یا سرسخت هستند، یا این که این پیشنهادها کاملاً ضد دموکراتیک‌اند.

هر کدام از این مشکلات، بررسی گسترده‌ای را می‌طلبد. در این قسمت به بررسی معنای فلسفه و نظریه در برابر سیاست و عمل می‌پردازیم.

نظریه تربیتی

معلمان هم مانند افراد عامی، وقتی درباره تعلیم و تربیت می‌اندیشند، معمولاً اهداف و وسایل را با هم خلط می‌کنند و اهداف واسطه‌ای را به جای اهداف ذاتاً مطلوب می‌گذارند. مشکل اساسی این است که سیاست و عمل تربیتی در پرتو هیچ نظریه روشن و جامع تربیتی تنظیم نمی‌شود. نظریه چیست؟ حتی در چارچوب يك بحث علمی هم هیچ معنای واحدی درباره این اصطلاح وجود ندارد که مورد قبول همه باشد. با این حال، معنای اساسی یا ریشه‌ای این اصطلاح در همه موارد استعمال صحیح آن، شامل تصویری از نحوه نگرستن به اشیا، یعنی، يك نگرگاه یا

يك طرح فکری است. به دیگر سخن، يك نظریه، طرحی است برای دیدن، نظم دادن، و فکر کردن دربارهٔ پدیده‌ها یا تجربه‌های مختلف. معمولاً بین نظریهٔ توصیفی و نظریهٔ هنجاری فرق گذارده می‌شود. نظریهٔ توصیفی، طرحی است برای دیدن و فکر کردن دربارهٔ آنچه هست؛ در حالی که، نظریهٔ هنجاری طرحی است برای دیدن و فکر کردن دربارهٔ آنچه باید باشد.

این فرق گذاری، بیش از حد ساده است. حتی آن گروه از نظریه‌های علمی که عمداً طوری ساخته می‌شوند که فقط جنبهٔ توصیفی داشته باشند، حاوی عناصر هنجاری اند. اما در بحث حاضر، این فرق گذاری برای توجه دوباره به تفاوت خاصی که بین نظریه‌های طراحی شده برای رشته‌های پژوهشی (از قبیل فیزیک یا روان‌شناسی) و نظریه‌های طراحی شده برای هدایت اعمال منظم (از قبیل پزشکی یا تعلیم و تربیت) وجود دارد، مفید است. در مورد اول، نظریه به منظور قادر ساختن انسان به فهم پدیده‌ها و روابط موجود در يك حوزهٔ مطالعاتی، و پی بردن به چگونگی توسعه و تصفیهٔ این فهم، و به طور خلاصه، برای پیشبرد مرزهای دانش طراحی می‌شود. در مورد دوم، نظریه که اصولاً برای کارورز طراحی گردیده، باید او را به درك چگونگی ارتباط دانش توسعه یافته در رشته‌های بنیادی با مسائل وی، و چگونگی کاربرد این دانش برای انتقال از آنچه هست به آنچه باید باشد قادر سازد. به عبارت دیگر، يك نظریهٔ تربیتی به خاطر طبیعت تعلیم و تربیت، باید به همان اندازه که توصیفی است، هنجاری هم باشد.

يك نظریهٔ تربیتی باید دربارهٔ چه چیزی باشد؟ به دیگر سخن، يك نظریهٔ تربیتی باید چه چیزهایی را توصیف و چه هنجارهایی را فراهم کند؟ بدون شك، يك نظریهٔ تربیتی باید تعلیم و تربیت را توصیف کند. نظریهٔ تربیتی باید مجموعه‌ای از طبقات و مقولات را برای دیدن و فکر کردن دربارهٔ تعلیم و تربیت فراهم آورد. اما برای نگرستن به تعلیم و تربیت، بیش از يك راه مهم و مناسب وجود دارد. بدین ترتیب، يك نظریهٔ تربیتی باید فراهم آورندهٔ يك طرح فکری برای درك تعلیم و تربیت، مثلاً به عنوان رشد فردی، سازمان اجتماعی-سیاسی، یا علم و هنر تدریس باشد. به علاوه، نظریهٔ تربیتی باید در همهٔ این موارد ما را به دیدن و فکر کردن دربارهٔ آنچه باید باشد قادر سازد.

چنین نظریه‌ای البته نمی‌تواند در انزو باشد. این فقط مربی نیست که به فرایندهای رشد فردی، سازمان‌های اجتماعی-سیاسی، یا علم رفتاری علاقه‌مند است. خوشبختانه، در حال حاضر اطلاعات بسیاری را دربارهٔ این موضوعات در اختیار داریم، و مرزهای دانش هم با به وجود آمدن انواع نظریه‌ها در رشته‌های پژوهشی مختلف در حال گسترش است. این رشته‌ها به مطالعهٔ

رفتار انسان، که شامل فرایندهای رشد فردی و تکوین و تغییر سازمان‌های اجتماعی-سیاسی است، می‌پردازند. از این رو، یک نظریه تربیتی نه تنها باید چندین راه منظم (که روابط منظمی هم با یکدیگر دارند) را برای نگرستن به تعلیم و تربیت فراهم آورد، که همچنین باید این فعالیت فکری را به دانش علمی به وجود آمده در رشته‌های بنیادین تعلیم و تربیت مربوط سازد.

پس یک نظریه تربیتی مناسب، شامل یا شالوده نظریه‌های فرعی گوناگون از قبیل نظریه برنامه درسی، نظریه مدیریت آموزشی، نظریه امور اقتصادی و مالی آموزش و پرورش، نظریه مدرسه سازی، نظریه یادگیری، نظریه انگیزش، نظریه رشد شخصیت، نظریه تدریس، نظریه کنترل کلاس، نظریه ارزشیابی و گزارش دهی پیشرفت دانش آموز، و مانند آن است. پرواضح است که نحوه تقسیم‌بندی نظریه‌های تربیتی، کمابیش جنبه اختیاری دارد، اما اگر یک نظریه تربیتی کاملاً پیشرفته تهیه شود که ما را به درک منظم تر روابط قادر سازد، از این حالت اختیاری بودن کاسته می‌شود.

به نظر می‌رسد که هر نظریه فرعی عمدتاً - اگر نه کاملاً - باید در چارچوب یکی از رشته‌های بنیادین قرار گیرد. به عنوان مثال، احتمالاً یک نظریه یادگیری، باید جزء روان‌شناسی، و نظریه امور اقتصادی و مالی آموزش و پرورش، باید جزء علم اقتصاد باشد. اما پیش از این نتیجه‌گیری عجولانه باید قدری درنگ کرد. در هر حال، یک نظریه تربیتی، نه تنها باید به این موضوع بپردازد که مدارس از نظر مالی چگونه تأمین می‌شوند، بلکه باید به این مسأله هم توجه داشته باشد که مدارس از نظر مالی چگونه باید تأمین شوند. همین طور، یک نظریه تربیتی، علاوه بر پرداختن به این موضوع که کودکان چه چیز را و چگونه می‌آموزند، باید به این مسأله هم توجه داشته باشد که کودکان چه چیز را و چگونه باید بیاموزند.

به طور خلاصه، نظریه تربیتی، طرح فکری منظمی است که انسان را قادر می‌سازد تا درباره تعلیم و تربیت، چگونگی کاربرد دانش علمی در مسائل تربیتی، و نحوه تحقیق و قضاوت درباره طرح‌های متضاد تربیتی، به تنظیم گزاره‌های توصیفی و هنجاری بپردازد. فرق نظریه تربیتی با سیاست و عمل تربیتی چیست؟

سیاست تربیتی

اصطلاح سیاست، دو معنای ریشه‌ای تقریباً متضاد دارد که هر دو در معنای سیاست تربیتی لحاظ شده‌اند. معنای اول عبارت است از آشکار کردن یا روشن ساختن آنچه در سند یا

مجموعه اصول اساسی (مثل سیاست بیمه) نهفته است. معنای دوم، عبارت است از توافق یا مصالحه‌ای که در اثر مقتضیات يك وضعیت خاص به وجود آمده است. این توافق، نقطه مقابل توافقی است که کاملاً بر مبنای اصول انتزاعی قرار دارد. بدین ترتیب، سیاست، وسیله‌ای است برای اعطای معنای عملیاتی و وضعیتی به گزاره‌هایی که روی يك مبنای نظری تنظیم شده‌اند.

بدون فهم روشن سیاست‌ها، عمل یا فلج می‌شود یا غیر اختیاری. به خاطر وقوع شرایط متغیر و متنوع، فکر کردن از طریق معنای يك نظریه، وقت گیر است. به علاوه، این انتظار وجود ندارد که همه کارورزان برای انجام چنین وظیفه‌ای نظریه بنیادی را به خوبی بشناسند. بدین ترتیب، يك سیاست مناسب همچون مرجعی دست‌یافتنی‌تر در خدمت کارورز قرار گرفته، موجب می‌شود که تصمیمات با سرعت و قطعیتی بیش از آنچه در مراجعه مستقیم به نظریه بنیادی دیده می‌شود، اتخاذ گردند. از سوی دیگر، سیاست از به هدر رفتن فرصت‌های استثنایی جلوگیری می‌کند و مانع آشفته‌گی عمل و ناسازگاری آن با اصول بنیادی می‌گردد.

سیاست تربیتی، فراخنای مبسوطی را می‌پوشاند؛ از بیانیه‌های رسمی کمیسیون‌های ملی تا توافق‌های غیر رسمی در سطح مدرسه محلی یا ناحیه آموزشی. اما به هر حال، گزاره‌ای که حقیقتاً يك گزاره سیاستی است، ویژگی‌های يك ابزار واسطه‌ای را به نمایش می‌گذارد. به دیگر سخن، این گزاره، هم منعکس‌کننده تأثیر نظریه تربیتی است، هم نشان‌دهنده نفوذ شرایط فوری زمانی-مکانی. بدین سان، سیاست تربیتی، معمولاً متضمن مصالحه‌ای است بین هنجارهای نظری و آنچه فعلاً عملی پنداشته می‌شود.

عمل تربیتی

بر خلاف گزاره‌های معطوف به نظریه و سیاست، مطلوب این است که گزاره‌های ناظر به عمل تربیتی، محدود به توصیف‌ها و قضاوت‌هایی در باب اعمال و تجارب مؤسسات تربیتی باشند. این گزاره‌های دقیقاً کنترل شده، از يك سو، موجب تعدیل و پالایش نظریه می‌شوند، و از سوی دیگر، موجب توانمند ساختن انسان به تشخیص شایسته‌تر آنچه در يك شرایط معین امکان‌پذیر است. یکی از مشکلات کنونی ما این است که به خاطر نبود يك نظریه تربیتی کاملاً مشخص، گفتگو در باب عمل، یا يك سلسله تصمیم‌های تجربی کنترل نشده و نامنظم (ولذا مشکوک و حتی مغشوش) است، یا یا يك رشته اندرزها و پیشنهاد‌های فاقد شواهد تجربی. حمایت عمومی گسترده از این پیشنهادها نیز دشواری پیچیده‌تری است که باید به موازات تنظیم

سیاست‌های تربیتی مورد توجه قرار گیرد.

عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت» (به معنی فلسفه برای تعلیم و تربیت) معمولاً برای اشاره به تمام یا برخی از عناصر نظام محاوره‌ای نظریه - سیاست - عمل به کار می‌رود. اما این عنوان در اشارت به سه مورد، کثیر الاستعمال تر است: نظریهٔ هنجاری، سیاست سطح بالا، و ترکیبی ناقص و شگفت‌انگیز از گزاره‌هایی در باب نظریه، سیاست و عمل، که به عنوان یک فلسفهٔ تربیتی شناخته می‌شوند. کاربرد منظم تر عنوان فوق الذکر، به فروض ارزشی نظریهٔ هنجاری (و شرح و بسط نظری آن‌ها) محدود می‌شود. و در یک جامعهٔ دموکراتیک، هیچ دلیل قانع‌کننده‌ای بر تحمیل این فروض ارزشی از طرف گروه‌های حرفه‌ای، از قبیل فیلسوفان یا فیلسوفان تعلیم و تربیت، وجود ندارد. اما از سوی دیگر، فیلسوفان تعلیم و تربیت، به دلیل شایستگی ویژه‌ای که دارند، می‌بایست به تدوین نظریه‌ای نظام‌مدار دربارهٔ تعلیم و تربیت بپردازند. تنها از همین نگرگاه است که می‌توان گفت: این مسئولیت ویژهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت است که به ما بگوید تعلیم و تربیت چه باید بکند.

به هر حال دربارهٔ فلسفه برای تعلیم و تربیت، سرخوردگی‌های فزاینده‌ای وجود دارد. در عصری که هم دانش نظری و هم فن‌شناسی، رشدی شتابان پیدا کرده و اهمیت تعلیم و تربیت نیز به گونه‌ای روزافزون تصدیق می‌گردد، انتظار می‌رود که تعلیم و تربیت، چون یک حوزهٔ مطالعاتی، روز به روز تخصصی‌تر شود و رشته‌ای نظام‌مدار تر گردد. در چنین عصری، بعید است که برای کسب وجههٔ علمی، یا جلب توجه عمومی به یک بحث جدی و در خور پیرامون مسائل تربیتی در سطوح سه گانهٔ طیف نظریه - سیاست - عمل، نیازی به وام گرفتن اصطلاح فلسفه باشد.

فلسفه تعلیم و تربیت

در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت، گرایش روزافزونی به پذیرفتن نگره‌ها و شیوه‌های فیلسوفان علم دیده می‌شود. این گرایش، دلایل بسیاری دارد. در قرن بیستم، علم، تمایل فزاینده‌ای به سیطرهٔ بر حیات عقلی و فکری بشر پیدا کرده است. این وضع، تقریباً شبیه سیطرهٔ سوداگری و جهانگردی در قرن شانزدهم، دین و الاهیات در قرون وسطا، و سازمان سیاسی در دوران باستان است. در همهٔ اعصار، فلسفه، معمولاً علایق و دلمشغولی‌های اصلی انسان را منعکس کرده است. پس تعجیبی ندارد که در زمان ما فلسفهٔ علم به عنوان یک رشته یا حوزهٔ مطالعاتی مهم جلوه گر شده است.

فلسفه علم عبارت است از مطالعه منظم ماهیت علم و بررسی سؤالاتی درباره روابط علم و فلسفه، علم و هنر، علم و عرف عمومی و مانند آن. در این حوزه، اختلاف نظر ها و جر و بحث های دامنه داری وجود دارد، اما در این مورد که تدوین فلسفه ای برای علم، کار این حوزه نیست، همه اتفاق نظر دارند. البته این دیدگاه در آینده ممکن است بهبود یابد، به خصوص اگر بنا باشد محصول علم در معرض نقادی گسترده عمومی قرار گیرد. اما در حال حاضر، فیلسوفان علم اکثراً خود را به مطالعه ماهیت علم محدود می کنند.

به موازات تأکید بیش تر بر فلسفه علم در بخش های فلسفه دانشگاه ها، دانشجویانی که فلسفه را به عنوان آمادگی برای فلسفه تعلیم و تربیت مطالعه می کنند، به نحو فزاینده ای از روش های فلسفه علم تأثیر می پذیرند. به علاوه، به موازات افزایش نفوذ علم در همه شئون انسانی و از جمله تعلیم و تربیت، فیلسوف تعلیم و تربیت نیز، صرف نظر از آمادگی رسمی اش، چاره ای جز تلاش برای فهم این نفوذ ندارد. بالاخره، به موازات درک هر چه بیشتر اهمیت تعلیم و تربیت (و احتمالاً تسلط بیشتر آن - در مقایسه با علم - بر حیات عقلی و فکری بشر در قرن بیست و یکم)، فشار فزاینده ای برای توسعه فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان یک حوزه نسبتاً منظم و مستقل پژوهشی و قابل مقایسه با فلسفه علم، احساس می شود.

اما برای این مسأله که چرا فلسفه علم، الگوی شایسته ای برای فلسفه تعلیم و تربیت نیست، ادله بسیاری وجود دارد. نخست این که، هر چند فلسفه های مختلف (از قبیل فلسفه علم، فلسفه تاریخ، فلسفه پزشکی، فلسفه حقوق، فلسفه تعلیم و تربیت، و مانند آن) شاخه های فرعی فلسفه اند، اما کاملاً موازی با یکدیگر نیستند و هر کدام ویژگی هایی مخصوص خود دارند. تفاوت های این «فلسفه های»، دست کم به اندازه تفاوت های علوم مختلف (یعنی، فیزیک، زیست شناسی، روان شناسی، و مانند آن) است. به علاوه، از آن جا که تعلیم و تربیت با مثلاً پزشکی یا حقوق قابل هم مقایسه تر است، پس فلسفه پزشکی، الگوی بهتری را برای فلسفه تعلیم و تربیت فراهم می آورد.

اما واقعیت این است که پیشرفت فلسفه علم در تغییر مفهوم فلسفه نیز سهیم بوده، و لذا به طور غیر مستقیم، موجب تغییر هر کدام از «فلسفه های» گردیده است. همین تغییر غیر مستقیم فلسفه تعلیم و تربیت است که موجب تأکید ما بر فلسفه تعلیم و تربیت می گردد.

یکی از کارکردهای فلسفه تعلیم و تربیت عبارت است از تجزیه تعلیم و تربیت به مهم ترین ابعاد آن، به عنوان شالوده ای برای تدوین نظریه تربیتی. به علاوه، فلسفه تعلیم و تربیت، می تواند

شاخه‌های فرعی و سطوح تخصصی را در درون رشته بزرگ تر و در حال پیدایی فلسفه تعلیم و تربیت مشخص کند. به دیگر سخن، این فلسفه تعلیم و تربیت است که کل رشته را به شاخه‌هایی همچون فلسفه و تعلیم و تربیت، فلسفه در تعلیم و تربیت، فلسفه برای تعلیم و تربیت، و فلسفه تعلیم و تربیت، تجزیه می‌کند.

پیشنهادهایی برای مطالعه بیش‌تر

بسیاری از کتاب‌های درسی معیار در فلسفه تعلیم و تربیت، از بخش‌هایی تشکیل می‌شوند که به سؤال کلی در باب ماهیت و کارکرد این رشته یا حوزه مطالعاتی پرداخته‌اند. شما دانشجویان می‌توانید به این منابع مراجعه کنید: فصل اول کتاب «فلسفه تعلیم و تربیت» کیل پاتریک؛ صفحات ۱۱-۱۹ کتاب «پی‌ریزی یک فلسفه تربیتی» برودی؛ فصل اول کتاب «فلسفه‌های جدید تعلیم و تربیت» بروباخر؛ و صفحات ۱۹-۱۴ کتاب «فلسفه تعلیم و تربیت» فینیکس. برای مرور خلاصه‌ای بر پیشرفت تاریخی فلسفه تعلیم و تربیت، فصل پنجم کتاب «تاریخ مسائل تربیتی» بروباخر را ببینید.

یکی از راه‌های بررسی این موضوع که فلسفه تعلیم و تربیت چیست، مطالعه مقالاتی است که توسط متخصصان فعلی این رشته نوشته شده است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که فلسفه تعلیم و تربیت، کاری است که فیلسوفان تعلیم و تربیت انجام می‌دهند. دو مجله‌ای که مخصوصاً به این مسأله پرداخته‌اند عبارت‌اند از: «نظریه تربیتی» و «مطالعات در فلسفه و تعلیم و تربیت». تورق این مجلات برای دانشجویان، سودمند خواهد بود. کتاب‌هایی هم هست که در این زمینه می‌تواند مفید باشد، مثل «فلسفه تعلیم و تربیت» ویراسته جوپارک؛ و «فلسفه تعلیم و تربیت» ویراسته برنز و براونر.

از آن جا که دانشجوی مبتدی، چهار دیدگاه فوق‌الذکر را به طور گسترده مطالعه نمی‌کند، آشنایی با فهرست فشرده‌ای از برخی کتاب‌های شناخته‌شده‌تر درباره این چهار دیدگاه برایش سودمند خواهد بود. در زیر به معرفی این کتاب‌ها می‌پردازیم:

فلسفه و تعلیم و تربیت

Bode. *How We Learn*

Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*

Butler, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*

Henry (editor), *Modern Philosophies and Education*

Morris, *Philosophy and the American School*

Wynne, *Theories of Education*

فلسفه در تعلیم و تربیت

Brackenbury, *Getting Down to Cases*

Brubacher, *Modern Philosophis of Education*

Dewey, *Democracy and Education*

Dewey, *How we think*

Hulfish and Smith. *Reflective Thinking: The Method of Education*

Mason, *Educational Ideals in American Society*

Thayer, *The Role of the School in American Society*

فلسفه برای تعلیم و تربیت

Bayles. *Democratic Educational Theory*

Berkson, *The Ideal and the Community*

Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*

Hansen, *Philosophy for American Education*

Kilpatric, *Philosophy of Education*

Mayer, *Philosophy of Education for Our Time*

Sayers and Madden, *Education and the Democratic Faith*

Ulich, *Philosophy of Education*

فلسفه تعلیم و تربیت

Broudy, *Building a Philosophy of Education*

Kneller (editor), *Foundations of Education*

Phenix, *Philosophy of Education*

Scheffler (editors), *Philosophy and Education*

Smith and Ennis (editors) *Language and Concepts in Education*

پی‌نوشت‌ها

1. W. T. Harris, "School Discipline", The Third Yearbook of the National Herbart Society, University of Chicago Press, 1897, PP. 65-66.
2. Herman H. Horne, *Idealism in Education*, Macmillan. New York, 1923, P. 139.
3. Donald Bulter, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, rev. ed., Harper. New York, 1957, PP. 578-582.
4. Albert E. Avey, *Handbook in the History of Philosophy*, Barnes and Noble, New York, 1954.

بخش دوم

تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب

فصل بیست و دوم

تاریخ فلسفهٔ تعلیم و تربیت^۱

جی. جی. کامبلیس

فلسفه در یونان باستان، زیر فشار سؤالات مربوط به ماهیت فضیلت به وجود آمد. سوفیست‌ها (قرن پنجم پیش از میلاد) ادعا می‌کردند که می‌توانند فضیلت را آموزش دهند، از این رو عقل سنتی را که معتقد بود فضیلت، مایملک طبیعی عده‌ای انگشت شمار است به چالش کشیدند؛ این محدود افراد، همان «نجیب‌زادگان» اند که از فضایل آن‌ها در اشعار حماسی هومر^۲ (۸۵۰ ق.م) و غزلیات پیندار^۳ (۵۱۸-۴۳۸ ق.م) تجلیل شده است. در گفت‌وگوهای افلاطون (۴۲۷-۳۴۷ ق.م)، سقراط^۴ (۴۷۰-۳۹۹ ق.م) این گونه ترسیم می‌شود که می‌پرسد: آیا فضیلت را می‌توان آموخت؟ بحث و گفت‌وگو روشن می‌کند که هیچ کس ماهیت فضیلت را نمی‌شناسد. بنابراین، طبعاً سؤال دیگری مطرح می‌گردد: ماهیت خود فضیلت چیست؟ سقراط این سؤال را مطرح می‌سازد که آیا فضیلت، یک چیز است یا چیزهای بسیار و چگونه می‌توان دانست که فضیلت چیست. این سؤالات، مربوط به فلسفه‌اند، از آن رو که به زندگی شایسته (اخلاق) شناخت (شناخت‌شناسی) و ماهیت واقعیت (متافیزیک) مربوط می‌شوند. افزون بر این، به تعلیم و تربیت

1. J.J. Chambliss. (1996). *Philosophy of Education: History of*. In J.J. Chambliss (Editor), *Philosophy of Education, An Encyclopedia*. New York and London: Garland Publishing, PP. 461-472.

2. Homer

3. Pindar

4. Socrates

نیز مربوط می‌شوند، به این لحاظ که تنها در يك فرايند تربیتی که در صدد شناسایی ماهیت فضیلت است، می‌توان پاسخ این سؤالات را پیدا کرد. به این ترتیب، سؤالاتی از این قبیل که چه چیزی شایسته شناختن است، و چگونه می‌توان آن را شناخت، دارای دو جنبه فلسفی و تربیتی‌اند. روشن است که فلسفه و نظریه تربیتی، به لحاظ ریشه‌های تاریخی‌شان، بر زمینه‌ای مشترک قرار داشته‌اند. دیدگاه‌های مربوط به توضیح و تبیین معنای سؤالات فلسفی، به صورت نظریه‌هایی که باید آزموده شوند در آمده‌اند. یافتن این موضوع که کدام تفکر ما را به عمل وامی‌دارد - معنای عملی اندیشه‌های فلسفی - يك فعالیت تربیتی بوده است. فلسفه تعلیم و تربیت، چونان فلسفه در دیگر زمینه‌ها، تفکری است منجر شونده به نتایجی که اوضاع را به هم می‌ریزد و چیزی متفاوت با آنچه پیش از این تثبیت شده، فراهم می‌آورد. با شروع کردن از کنجکاوی درباره ماهیت اشیاء، فلسفه تعلیم و تربیت، اندیشیدن درباره کارهایی است که در تعلیم و تربیت انجام می‌شود. فلسفه تعلیم و تربیت، تفکری جدای از عمل نیست، بلکه هدف آن، پدید آوردن تفاوتی در عمل آدمی است. یونانیان باستان، اصطلاح فلسفه تعلیم و تربیت را در نوشته‌های خود به کار نبرده‌اند. با این حال، آنان برای نخستین بار چیزی را در ذهن خود مجسم کردند که متفکران بعدی، فلسفه تعلیم و تربیت نامیدند.

فلسفه اصولاً کوشیده است تا وحدتی را در اندیشه پدید آورد که در راه‌های نامنظم و متشتت ورود واقعیت به [ذهن] ما وجود ندارد. با این حال، وحدت در اندیشه، تنها به صورت يك احتمال برای راه تجربه کردن اشیاء باقی می‌ماند؛ این که در واقع، کدام اشیاء و چگونه تجربه می‌شوند را تنها هنگامی می‌توان تشخیص داد که اندیشه‌ها به کار بسته و در واقع، آزموده شوند. بنابراین، در فلسفه تعلیم و تربیت است که هر گونه وحدتی که تفکر پیشنهاد کند می‌بایست در فرایندهای ویژه آموزش و پرورش، آزموده شود.

نظریه تربیتی افلاطون و ارسطو

اندیشه تربیتی افلاطون را می‌توان از دوره بررسی کرد:

- ۱- به عنوان فیلسوف حیات نمایشنامه‌ای (یا نمایشنامه‌نویس حیات فلسفی). در این جا، افلاطون، پرسش‌های فلسفی - تربیتی را نهایتاً بی‌پاسخ می‌گذارد. گفت‌وگوهای وی، که نمایشنامه‌هایی در خصوص حیات عقلانی‌اند، به ما نشان می‌دهند که ما شناختی از آنچه فکر می‌کنیم می‌شناسیم نداریم، ادعا می‌کنند که اعتراف به نادانی، شرط لازم دانایی است، و این

احتمال را تقویت می کنند که گفت و گوهای بیشتر، ماهیت فضیلت را روشن خواهد کرد. شرایط شناسایی مورد نظر در این گفت و گوها، ما را از راه های تربیت خود و دیگران آگاه می کند. اگر می خواهیم از پس شناخت فضیلت بر آییم، باید آن را به واسطهٔ فرایند خود آزمایی و روشنگری در گفت و گو با دیگران به دست آوریم.

۲- به عنوان فیلسوف- مربی که افراد را از کودکی تا بلوغ شکل می دهد. در کتاب جمهوری^۱ که در آن، سقراط و همراهانش ذات عدالت را جست جو می کنند، پرس و جو در باب ذات فضیلت ادامه می یابد. هرگاه بن بست پدیدار می شود آدیمانتوس^۲ سقراط را زیر فشار می گذارد تا پرس و جو را به منظور اثبات خوب بودن عدالت ادامه دهد، «خواه خدایان یا آدمیان آن را بدانند یا ندانند.»

این امر به يك سفر طولانی فلسفی می انجامد که در آن، عدالت در مقیاس فردی به صورت «کوچک نوشت» و در مقیاس اجتماعی به صورت «بزرگ نوشت» تلقی می گردد. با این حال، به محض تشخیص این موضوع که عدالت، آن گونه فضیلتی است که هر فردی از افراد جامعه، کاری را که به طور طبیعی با آن تناسب دارد انجام می دهد، این جست و جو تمام نمی شود. به اعتقاد سقراط، آنچه لازم است شناخت ایدهٔ خیر می باشد. شناخت خیر، یعنی شناخت منبع همهٔ واقعیت، ذات این واقعیت، شکل اشیاء، و راه های شکل گیری آن ها که شامل عدالت و دیگر فضیلت ها است. جست و جوی خیر، همان گونه که عالی ترین موضوع اخلاقی است، يك موضوع تربیتی نیز هست. چگونگی تربیت کودکان در جست و جوی برترین خیر، همتایی هم در چگونگی شکل گیری جامعه دارد؛ تعلیم و تربیت، یعنی رشد توأمان فرد و جامعه. افلاطون، خیر را نمی شناسد، اما فعالیت را در نظر می گیرد که ما به واسطهٔ آن می کوشیم تا خیر را به عنوان آرمانی بشناسیم که از طریق آن آدمیان تربیت می شوند تا به درجهٔ شهر وندی نایل آیند.

ارسطو (۳۲۲-۳۸۴ ق.م) با این دیدگاه افلاطون که انسان ها حیواناتی اجتماعی اند و تنها در زندگی اجتماعی است که می توانند انسان شوند، موافق بود. او نیز همچون افلاطون، يك طبیعت گرا و بر این باور بود که انسان ها بخشی از طبیعت اند. هر چند عقل ما نمی تواند بر محدودیت های واقع در طبیعت اشیاء چیره شود، اما می تواند از طریق کوشش برای دست یابی به معانی طبیعت، با آن همکاری کند. احساس، شناخت، و عمل آدمیان، کوشش هایی است برای

کشف طبیعت اشیاء، که به صورت بالقوه در درون ما نیز وجود دارد. افراد در کشفیات خود با طبیعت بزرگ‌تر شریک‌اند. هر چند آن‌ها محدود به کشف چیزهایی هستند که طبیعت امکان‌پذیر می‌کند، اما کشفیات آن‌ها به صورت بخشی از آداب و رسوم اجتماعی درمی‌آیند که باید به وسیله آموزش و پرورش به جوانان منتقل گردند.

ارسطو، ایده خیر افلاطون - یعنی فضیلتی که تمامی ادعاهای معرفتی را وحدت می‌بخشد - مورد انتقاد قرار داد و در عوض، به تحقیقاتی راجع به ذات موضوع‌های مجزای آورده. او نظریه علوم مجزای را که هر کدام مطابق با ذات موضوع خودش شکل می‌گیرد، مطرح ساخت.

یک نوع موضوع، پدید آورنده علوم عملی است که متغیرند و ذات آن‌ها از راه انجام کارهایی شناخته می‌شود. ارسطو در تبیین این موضوع که کشف برترین خیر (فهم و درک اخلاق)، عملی اجتماعی (وظیفه سیاسی) است، نشان می‌دهد که کوشش در راه فضیلت، وظیفه‌ای اجتماعی یا تربیتی است. تنها از راه عمل است که می‌توان دریافت خیر ما در چیست. ارسطو نیز همانند افلاطون، بر این باور بود که خیر را باید کشف کرد. اما برخلاف وی، عقیده داشت که خصیصه متغیر رفتار انسان، چیزی است که نمی‌توان با آوردنش زیر کنترل دقیق ایده خیر از آن گریخت. از این رو، فضیلت جویی، نمایانگر دقت هندسی - معیار مورد استفاده افلاطون در اندیشه‌گری پیرامون ایده خیر - نخواهد بود. در عوض، باید کار کردن با احتمالات را آموخت و در جریان فعالیت عملی کشف فضیلت، منتظر یقین نبود.

اپیکورگرایی و روافی‌گری

اپیکوریان و رواقیان، مکاتبی را در آتن تأسیس کردند که به صورت جانشین‌های ماندگار مکاتب افلاطون و ارسطو درآمدند. اپیکور (۲۷۰-۳۴۱ ق.م) نخستین مکتب را در حدود ۳۰۶ ق.م بنیان نهاد. در مکتب او، زنان، مردان، و بردگان از زندگی مشترکی که مختص سعادت‌طلبی از طریق آرامش روحی بود، برخوردار بودند. یکی از تعالیم اپیکور آن بود که به منظور تجربه آرامش روحی باید فارغ از رنج زندگی کرد. مطالعه برخی علوم به این کار کمک می‌کند. برای مثال، ما علوم طبیعی را نه برای دانشی که مطلوبیت ذاتی دارد، بلکه به منظور رهاسازی خود از افسانه‌ها و خرافه‌هایی که مذهب تعلیم می‌دهد، مطالعه می‌کنیم. بنابراین، دانش را برای وصول به آرامش روحی کسب می‌کنیم. مطابق تعالیم اپیکور، ما با اجتناب از تجربیات رنج‌آور، همچون تجربه جنسی و شکمبارگی جسمانی و شهوانی، و نیز با محدود ساختن حرص به اموری مانند

موقعیت، قدرت، و شهرت اجتماعی به دنبال آرامش روحی هستیم. بدین سان، اپیکوریان علیه مشارکت در امور سیاسی و اجتماعی جامعه استدلال می کردند. هدف، زندگی در گمنامی و در حال و هوای دوستان هم مشرب و اختصاص دادن اوقات به کسب آرامش روحی بود. وقتی که هر کس در گروه دوستان به آرامش فکری دیگران حرمت می نهد، این دوستی - و نه قانون - است که گروه را انسجام می بخشد. پس، این رویکرد با فلسفه های عملی افلاطون و ارسطو که تلاش برای خودپروری را متضمن زیستن در جامعه و یک وظیفه سیاسی آگاهانه می دانند، متفاوت است. به جای آغاز کردن از مسائل مربوط به جامعه سیاسی، اپیکوریان می کوشیدند تا این مسائل را فراموش کنند؛ آن ها امیدوار بودند که با این روش از رنجی که طبق ادعای ایشان در اثر مواجهه با چنین مسائلی تجربه می شود اجتناب کنند.

رواقی گری، نام خود را از ستونی نقاشی شده^۱ که محل تدریس بنیان گذاران این مکتب بود، اخذ کرده است. زنو از اهالی سیتیم (۲۸۰-۳۴۲ ق.م) در حدود ۳۰۰ ق.م این مکتب را بنیان نهاد. هر چند رواقیان در مقایسه با اپیکوریان از مقبولیت کمتری برخوردار بوده اند، اما در دیدگاه هایی با آن ها شریک اند. رواقی گری، بیش تر یک فلسفه اخلاق است. آرمان این مکتب، عقل است که هم جنبه اخلاقی و هم جنبه عقلانی دارد، از این جهت که حیات عقلانی، برترین فضیلت است. رواقیان از این حیث که عقل را راه زندگی می دانند، نه یک فعالیت ذهنی محض، و این استدلال که عقل، هم هدف و هم ابزار زندگی است، با این دیدگاه سقراط که دانش فضیلت است، شریک اند. به این ترتیب، آموختن زندگی مطابق با عقل، برترین آرمان تربیتی است. «طبیعت»، نامی دیگر برای واقعیتی است که انسان ها در آن جایی دارند، و چون این واقعیت، دارای عقلانیت است، انسان ها فقط از راه آموختن زندگی مطابق با عقل می توانند برای بهترین چیزی که در طبیعت آن ها است، تلاش کنند. برترین میل مناسب برای انسان ها پیروی از طبیعت اشیاء است. از دیدگاه رواقیان، بعد از رسیدن به سن عقل است که اعمال انسان ها فقط به وسیله عقل تعیین می شود. آن ها از این حیث با افلاطون و ارسطو که هم عقل و هم عاطفه را در عمل مؤثر می دانند، اختلاف نظر پیدا می کنند. با این حال، رواقیان از این لحاظ که معتقدند انسان ها طبیعت مشترکی دارند، و نیز از این لحاظ که جستجو برای فهم طبیعت را - که ما هم جزئی از آن هستیم - کوششی برای خودپروری همراه با دیگران می دانند با افلاطون و ارسطو اتفاق نظر دارند.

سخنوری در نظریه تربیتی یونانی و رومی

توصیف کلاسیک از سخنور این است که وی «انسان خوبی است که خوب سخن می گوید». آرمان خلق خطابه‌هایی که در کنار آثار شاعران برای تجسم بخشیدن به جستجوی برترین فضیلت قرار داشته، همین بوده است. سخنوران نیز همچون شاعران می‌کوشیدند تا نجیب‌زاده‌ای را به تصویر بکشند که برای دستیابی به بهترین [فضیلتی] که طبیعت و رسم امکان‌پذیر می‌سازد تلاش می‌کند. سخنوری، دوشادوش فلسفه به بلوغ رسید. ایسکرات^۱ (۴۳۶-۳۳۸ ق.م.) استاد فن خطابه، ادعاهایی را از طرف فلسفه نیز مطرح ساخت. به عقیده وی، انسان با فضیلت آن است که بیشتر عقاید پابرجا و رسوم دیرین اجتماعی را به منظور تعیین شیوه‌های عمل به وجود می‌آورد. او جستجوی ایده خیر افلاطونی را به عنوان جستجویی بیهوده مورد انتقاد قرار داد و بر این عقیده بود که فلسفه، آرمانی کمتر بلند مرتبه اما در عمل، سودمند دارد و آن عبارت است از دستیابی به عقاید عملی به جای حقیقت‌نهایی. ارسطو جایی برای سخنوری در دانش فلسفه پیدا کرد؛ وی این فن را در مدرسه خویش آموزش داد و رساله‌ای در این موضوع نگاشت که یکی از آثار کلاسیک در این زمینه به شمار می‌آید. فن سخنوری ارسطو به طور کامل با اخلاق و سیاست وی پیوسته است: این فن که متقاعد ساختن دیگران را به ما می‌آموزد، گونه‌ای استدلال ظنی را عرضه می‌دارد که به وسیله آن ماهیت خیر - که در عمل اجتماعی دنبال می‌شود - درک می‌گردد.

سیسرو^۲ (۱۰۶-۴۳ ق.م.)، سخنور رومی، از این حیث که معتقد بود سخنوران می‌بایست با احتمالات کار کنند نه یقینات، از ارسطو پیروی کرد. سخنوری، بیشتر مهارتی است که باید با مطالعه نظریه‌های سخنوران حاصل شود. سخنوری، یک نوع شیوه عمل است که طی آن، فضیلت‌هایی ارج نهاده می‌شوند که از راه آموزش موضوع‌های فلسفی و ورود به زندگی‌ای که وقف پیروی از بهترین فضیلت‌هاست، فراگرفته می‌شوند. به این ترتیب، سخنور مورد نظر سیسرو، فیلسوفی است که سخنرانی‌هایش دیگران را تشویق می‌کند تا از فضیلت‌هایی پیروی کنند که فیلسوف - سخنور با آن‌ها زندگی کرده است.

کوینتی‌لین^۳ (۹۰-۳۵ م.) چونان سیسرو، بر دیدگاهی راجع به سخنور پای فشرده که در کانون

داوری‌های ظنی عمل می‌کند و می‌کوشد که درباره «شبه حقیقت» سخن گوید. کوبنتی لین بر این نکته اصرار می‌ورزید که سخنور، بدون یقین به پیروزی، زمان دشواری در تلاش برای وصول به بهترین دارد. ضرورت عمل فضیلت‌مندانه، نه فقط حرف زدن درباره فضیلت، در این دیدگاه کوبنتی لین به نمایش در می‌آید که سخنوری، تنها به پرسش‌های مربوط به فضیلت نمی‌پردازد. به بیان دقیق‌تر، سخنوری، خودش یک نوع فضیلت است: در عمل سخن‌گویی، هم فاعل سخنرانی قرار دارد، هم موضوع آن. همان‌گونه که گفت‌گوهای افلاطون، هم راه فضیلت جویی است، هم نمونه‌های عملی فضیلت، هنر سخنوری نیز هم دربردارنده جست‌وجوی فضیلتی است که سخنران می‌کوشد تا مطابق آن زندگی کند، هم تجسم بخش آن فضیلت در سخنرانی ارائه شده.

اصطلاح پایدیا^۱ که ترجمه آن به انگلیسی دشوار است، مشتمل بر یگانگی اندیشه و عمل است که در بحث از هدف‌های تربیتی فلسفه و خطابه از آن سخن گفتیم. رومی‌ها آن را هیومنی‌تاس^۲ نامیده‌اند. این اصطلاح، از سویی، به معنای برترین آرمان تربیتی است؛ و از سوی دیگر، وسایل دستیابی به این آرمان را افاده می‌کند. این توصیف، به شرطی درست است که دو جنبه مذکور در ذهن از یکدیگر گسسته، اما در واقع به یکدیگر پیوسته باشند. می‌توان پایدیا را به صورت آرمان هدف‌ها و وسایلی تلقی کرد که در ذهن و عمل به گونه‌ای در آمیخته‌اند که اندیشه و منش را شکل می‌دهند. پایدیا، انسان‌گرایانه است، به این لحاظ که انسان‌ها مسئول شکل‌دهی آرمان‌های خود و دستیابی به راه‌های تحقق آن‌ها در نظر گرفته می‌شوند. حتی اگر بخت بامایار نشود یا حوادثی مصیبت بار رخ دهد، این مطلب صادق است. پایدیا، طبیعت‌گرایانه نیز هست، به این لحاظ که نه هیچ قدرت فراطبیعی وجود دارد که ما را راهنمایی کند، و نه هیچ واقعیتی و رای طبیعت که چنان معیار در خدمت‌مان باشد. انسان‌ها خود باید معیارهای خویش را، خوب باشند یا بد، در دنیای طبیعی ای که به آن تعلق دارند، بسازند.

فلسفه در نخستین اندیشه تربیتی مسیحی

در مسیحیت، منبع فراطبیعی هستی انسان و فضیلت‌های برین، پایدیای انسان‌گرا و طبیعت‌گرا را تابع پایدیایی حقیقی که برآمده از خداوند بود قرار داد. فلسفه یونانی و سخنوری رومی، والاترین آرمان‌هایی که می‌بایست در آموزه‌های انسانی یافت شوند، عرضه می‌کرد،

در حالی که آموزه‌های الهی مسیحیت در مراتب هستی، واجد موقعیتی برتر به شمار آمدند. قبلی به ما آموزش می‌داد، اما فقط به شیوه‌هایی ناقص و ناتمام، در حالی که بعدی به شیوه‌های الهی دست به کار آموزش شد. کلمنت از اهالی اسکندریه^۱ (۲۱۵-۱۵۰ م.)، یکی از بنیادگذاران فلسفه مسیحی، بر این عقیده بود که انسان‌گرایی و طبیعت‌گرایی آموزش و پرورش کلاسیک، جز به مقداری اندک قادر نیستند تربیت مورد نیاز ما را فراهم آورند، و به همین دلیل باید کلام الهی را جایگزین آن کرد. باید تواضع مسیحی، جانشین غرور فیلسوف فضیلت خواه شود. از دیدگاه شخصی مسیحی، انسان‌ها مخلوقات خداوند و کودک محض‌اند، نه موجوداتی که قادرند یقین ما را به عقل بشری جلب کنند. استدلال‌های ما در مقام مقایسه با واقعیت برین، چونان بازی‌های کودکانه است.

آگوستین^۲ (۴۳۰-۳۵۹ م.) از بنیادگذاران فلسفه مسیحی، پیروی و رابطه‌ای میان آموزه‌های الهی و انسانی پدید آورد که بر فرهنگ مسیحی غربی حاکم بر سازمان‌های قرون وسطا تسلط یافت. فیلسوفان با برخورداری از یاری خداوند می‌توانند اکتشاف‌های مهمی داشته باشند؛ اما وقتی می‌خواهند با استفاده از دلیل و برهان به عقل برین دست یابند به بیراهه می‌روند، زیرا همین جاست که ضعف‌های آدمی، مجال بروز پیدا می‌کنند. انسان‌ها اگر می‌خواهند به فضیلت‌های آیین مسیحی دست یابند باید غرور را مهار و راه تقوارا که از فروتنی آغاز می‌شود، بیاموزند. آگوستین، جست‌وجوی خیر در مکتب افلاطون را کوششی برای خداشناسی و خدا دوستی به شمار آورد و «ایده‌های» افلاطونی را اندیشه‌هایی در ذهن خدا معرفی کرد. بر مبنای فلسفه تاریخ آگوستین، هر چه پیش از ظهور مسیحیت رخ داده، آمادگی برای خود مسیحیت بوده؛ اگر برای آیین مسیحیت سودمند است، مسیحیان می‌توانند آن را از آن خود بدانند. اصل اساسی آیین مسیحیت که به وسیله آگوستین تعلیم داده شده، این است: تنها چیزهایی که به خاطر خودشان شایسته عشق و رزی‌اند عبارتند از پدر، پسر و روح القدس؛ بقیه چیزها را باید به خاطر این‌ها مورد استفاده قرار داد. این اصل البته در همه موضوع‌هایی که مطالعه می‌شود صادق است؛ اساساً هیچ موضوع غیر مسیحی‌ای مشکوک نیست، به شرطی که رابطه آن با برترین چیزها در آیین مسیحیت محفوظ باشد. شعر، فلسفه، و خطابه را باید به صورت ابزارهایی برای هدف‌های مسیحی به شمار آورد، نه هدف‌هایی که به خودی خود مطلوب‌اند.

با فروپاشی تمدن روم و اضمحلال مؤسسات آموزشی آن، از قرن ششم میلادی، مسیحیان با وضعیتی مواجه شدند که در آن، متون غیر مسیحی به مقدار زیاد فراموش گردید. مؤسسات آموزشی نوظهور، فرصت را برای تحقق آرمان «فرهنگ خالص مسیحی» که فاقد تعالیم فیلسوفان باستانی بود، غنیمت شمردند. برخی از مریبان مسیحی، این دیدگاه را مطرح ساختند که فرهنگ دینی، تنها فرهنگ شایسته آموزش است. در این محیط، برخی از متون دوره باستان باقی ماندند، اما این متون، عاری از انسان گرایی و طبیعت گرایی اولیه و به صورت تفسیرهایی رقیق از متون باستانی و در خدمت آیین مسیحی بودند. ویژگی مسیحی مؤسسات آموزشی جدید، موجب شکل گیری نگرشی بنیادین به متون ادبی یونان و روم باستان در همه رنسانس‌هایی که پدید آمد گردید: از آن به بعد، [آموزش] این متون، فقط به زبان مسیحی جایز شمرده شد.

رنسانس‌های قرون دوازدهم و سیزدهم

در قرن یازدهم، به تدریج متون خاصی در حوزه ادبیات کلاسیک، به غرب راه یافت و از قرن دوازدهم می‌توان از رنسانس سخن گفت. متالوجیکن^۱ (۱۱۵۹ م.) اثر جان از اهالی سالیس بوری^۲، نمایانگر آشنایی با آثار شاعران، دستوردانان، و سخنوران لاتین بود. آثار جان، دفاع مسیحی از فنون مربوط به بیان و استدلال کلامی بود و او همچون سخنوران و فیلسوفان باستانی، اظهار می‌داشت که این فنون را باید به لحاظ تأثیرشان بر عملکرد انسان مطالعه کرد. به همین جهت، وی از کسانی که جدل را برای تردستی و حيله‌گری لفظی دنبال می‌کنند، اما به نظر می‌رسد که هیچ چیزی نمی‌دانند انتقاد می‌کرد. شرط اثربخشی منطق، آن است که برای جست‌وجوی دانش و نیز برای تدریس دانش پیش‌یافته به کار رود. جان از مرزبندی ارسطو میان منطق برهانی و منطق ظنی با خبر بود. وی تحت تأثیر استاد معروفش، پیتر آبلار^۳ (۱۰۷۹-۱۱۴۲ م.) که منطق را برای روشن‌سازی پرسش‌های مربوط به آیین مسیحی به کار برد، این دیدگاه را مطرح کرد که این فنون، علاوه بر نافع بودن برای مطالعه حقایق ابدی دریافت شده از راه ایمان، برای مطالعه چیزهای گذرا هم سودمندند. دامنه وسیع مطالعات انسان‌گرایانه مورد نظر جان را می‌توان در موقعیت سازمانی مدرسه کارترز نشان داد. جان، برنارد کارترز، رئیس این

1. Metalogicon

2. John of Salisbury

3. Peter Abelard

مدرسه در اوایل قرن دوازدهم را به عنوان يك دستور دان و يك افلاطونی مسلک معرفی می کرد. تری کارترز، رئیس دیگر این مدرسه، آیین نامه علوم آزاد هفتگانه را تهیه کرد. وی افزون بر مطالعات «ادبی»-دستور زبان، خطابه، و منطق-مطالعات «علمی»-حساب، هندسه، موسیقی، و ستاره شناسی-را برای حمایت از آموزه های کتاب مقدس در نظر گرفت؛ او به يك دلیل، اظهار می داشت که علت غایی افلاطون را باید با روح القدس یکی دانست.

به موازات مطالعات انسان گرایانه، روش دیگری راه خود را گشود. این روش که فلسفه مدرسی^۱ نام گرفت، به ویژه متضمن کاربرد عقل در مطالعات الهی بود. زیر نظر استادانی چون ویلیام شامپویی^۲ (۱۱۲۱-۱۰۷۰ م.) و آبلار^۳، نوعی ماده درسی به نام «جمله ها» رشد کرد. جمله ها مجموعه ای از پرسش های آیین مسیحی و مربوط به پاسخ های متضاد اولیای امور بودند که باید از راه منطق، حل و فصل می شدند. این گونه استفاده از منطق، منجر به تألیف اثری به وسیله پیتر لمبارد^۴ (۱۱۶۰-۱۱۰۰ م.) به نام چهار کتاب جمله ها گردید که به صورت يك کتاب درسی معیار در الاهیات درآمد. پیشرفت منطق به منزله داور همه فعالیت های عقلانی، بر دیگر مواد برنامه درسی حاکم بر دانشگاه های قرن سیزدهم سایه افکند. افزون بر این، با نفوذ متون ارسطویی، حفاظت الاهیات مسیحی در برابر از فلسفه «کفر آلود» دشوار تر گردید. از سال ۱۲۵۴ م. آثار منطقی، فلسفه طبیعی، و بخشی از رساله ارسطو در باب اخلاق، برای دریافت درجات کارشناسی و کارشناسی ارشد در برنامه درسی دانشگاه پاریس مجاز شمرده شد. در اکثر موارد، دوره های مطالعاتی ارسطویی فقط برای مطالعات پیشرفته، جنبه مقدماتی نداشت؛ از دیدگاه الاهیونی چون آلبرت بزرگ^۵ (۱۲۸۰-۱۲۰۰ م.) و توماس آکویناس^۶ (۱۲۷۴-۱۲۲۵ م.) منطق و بقیه نوشته های ارسطویی برای مطالعه پرسش های الهی لازم بود.

تفکیک آکویناس میان فلسفه و الاهیات جزمی، تا زمان مادر حوزه فلسفه و الاهیات ادامه یافت و نوشته های وی به صورت باز نمودی کلاسیک از فلسفه مدرسی باقی ماند. این تفکیک به این شکل مطرح می گردد: فلسفه و دیگر علوم پدید آمده به وسیله عقل، به نور طبیعی عقل متکی اند؛ فیلسوف با اصول تأسیسی عقل کار می کند، و نتیجه گیری هایش نیز عقلانی است. عالم الاهیات، اصول را بر مبنای ایمان می پذیرد و آن ها را به منزله اموری که به وسیله خداوند به

1. Scholasticism

3. Abelard

5. Albert the Great

2. William Champeaux

4. Peter Lombard

6. Thomas Aquinas

بشر وحی شده، تلقی می‌کند. عالم الهی، وقتی با اصول و حیانی شروع می‌کند عقل را به کار می‌گیرد و به نتیجه‌گیری می‌پردازد. شماری از اصول، از این حیث که به وسیله عقل شناخته می‌شوند و وحی نشده‌اند فقط وابسته به فلسفه‌اند، در حالی که دیگر اصول از این جهت که فقط به وسیله وحی شناخته می‌شوند نه عقل، فقط به الاهیات بستگی دارند. در عین حال، اصولی هم هستند که هم به فلسفه تعلق دارند هم به الاهیات، از آن رو که هم به وسیله عقل تأسیس گردیده‌اند و هم وحی شده‌اند. به همین دلیل است که گاهی اوقات، فلسفه و الاهیات، حقایق مشابهی را بیان می‌کنند، اما بار و بکردهای متفاوت. یکی از نتایج مهمی که می‌توان از تفکیک آکویناس میان این دو علم گرفت آن است که هیچ حقیقت عقلانی خالصی وجود ندارد که با حقایق و حیانی در تناقض باشد. توافقی که آکویناس میان علوم انسانی عقلانی و الاهیات پدید آورد به این معناست که مطالعه فلسفه و دیگر علوم مبتنی بر عقل بشری، مورد قبول مسیحیان بوده است.

رנסانس انسان‌گرای قرون چهاردهم تا شانزدهم

از قرن چهاردهم، دلبستگی مجددی به ادبیات یونانی و لاتین پدید آمد که به شکل بسیار محدودی در دانشگاه‌های قرون وسطا مطالعه شده بود. این ادبیات، شامل دستور زبان، سخنوری، شعر، تاریخ، و فلسفه اخلاق بود. ادبیات مزبور به زبان‌های اصلی‌اش خوانده و تفسیر می‌شد. اصطلاح انسان‌گرایی^۱ در این رנסانس از مطالعات انسانی^۲ اخذ شده که نماینده مواد درسی فوق‌الذکر است. رנסانس انسان‌گرای پیش‌تر یک برنامه درسی مبتنی بر مطالعات انسانی و اغلب، شامل منطق، متافیزیک، فلسفه طبیعی، ریاضیات، ستاره‌شناسی، حقوق، و الاهیات - برنامه درسی ضروری دانشگاه‌های قرون وسطا - بود تا یک نظام فلسفی مخالف با فلسفه مدرسی. انسان‌گراها بر جنبه‌های فنی هنرهای دستور زبان و معانی بیان، همراه با شعر، سخنوری، و تاریخ - که نموده‌های ادبی این هنرها به شمار می‌آیند - تأکید می‌ورزیدند. به همین جهت، آن‌ها احیاکننده یک سنت باستانی بودند که در آثار شاعران و سخنوران یونان و روم باستان به حیات خود ادامه داده بود.

مقایسه خصوصیات نوشته‌های باستانی در دو موزه رانسانس انسان‌گرا و فلسفه مدرسی، آموزنده است. فلسفه مدرسی، نوشته‌های فلسفی باستانی را منابعی معتبر در فلسفه و سودمند در تبیین آیین مسیحیت تلقی می‌کرد. منطق ارسطو، روشی برای استخراج نتایج معتبر در علوم

انسانی والا هیات بود؛ هم فلسفه هم الا هیات، حاوی حقیقت دانسته می شدند، و کاربرد صحیح منطق، این حقیقت را آشکار می ساخت. در برابر، مطالعات انسانی، از دیدگاه انسان گرایان به صورت فنون و ادبیات نوشتاری و گفتاری محسوب می شدند، و نوشته های باستانی به عنوان ابزارهایی کامل برای بیان بشر به شمار می آمدند. کشش این گونه ادبیات، منجر به جست و جو برای دست نوشته هایی گردید که قرن ها مطالعه نشده باقی مانده بودند. به علاوه، شوق به پژوهش، موجب بازیافت نسخه های اصلی نوشته های باستانی، پاکسازی آن ها از زوائد، و تصحیح ترجمه هایی گردید که شایسته آن نوشته ها نبودند. انسان گرایان، نویسندگان باستانی را به عنوان پدید آورندگان آثار باستانی بی نظیر تلقی می کردند، نه منابعی معتبر در فلسفه والا هیات. اصولاً مفهوم این دیدگاه آن است که گفتار و نوشتار روشن و منطقی، نشانه فهم يك موضوع است، و بهترین نمونه های بیان بشر به صورت کلیت هایی یکپارچه عمل می کند که زبان و اندیشه را به شیوه ای جذاب و منسجم به هم می پیوندد، و دانش یکدست، فصاحت، و هماهنگی را پدید می آورد. دسیلریوس اراسموس^۱ (۱۴۶۹-۱۵۳۶م.) انسان گرایانی را که با تقلید از سیسرو در جست و جوی برترین فضیلت و به قدری مجذوب وی به عنوان بهترین صاحب سبک لاتین بودند که حتی از حرکات و نحوه سخن گفتن او هم تقلید می کردند، «میمون های سیسرونی» نامید. به نظر وی، راه تقلید انسان گرای مسیحی از سیسرو آن است که به شرط مسیحی بودن سیسرو استفاده وی از توانایی های سخنوری خود برای نشان دادن علایق مسیحی، بکوشد تا همچون او سخن بگوید.

به موازات کوشش های انسان گرایان برای زندگی کردن طبق این سخن آگوستین که چیزهای غیر مسیحی باید در معرض کاربردهای مسیحی قرار گیرند، رنسانس نیز بیش تر به صورت يك عصر مسیحی باقی ماند. آن ها می توانستند بدون نگرانی جدی در باره امکان ناسازگاری گروهی از فضیلت ها با گروهی دیگر، فضیلت های غیر مسیحی در نظر گرفته شده در مطالعات انسانی را کنار فضیلت های بیان شده در ادبیات مسیحی بنشانند. با این حال، در نتیجه پیشرفت های علمی و ادبی رنسانس ها، آن ها ادبیاتی مجهز به اندیشه ها و شیوه های تفکر نقادانه فراهم آوردند که فرهنگ مسیحی را در دوره هایی که این ادبیات، دوباره وارد دنیای غرب شده بود به چالش کشیدند. به تدریج، فضیلت های دوران باستان، فرصت اظهار وجود پیدا کردند و در

عصر روشنگری قرن هجدهم، فیلسوفان حس کردند که می‌توانند خودشان را چون «کفار» در برابر فرهنگ مسیحی ببینند.

تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی در نخستین فلسفه جدید

فرانسیس بیکن^۱ (۱۶۲۶-۱۵۶۱ م.)، بر مبنای این اندیشه که مطالعه جزئیات تجربه به کلیات می‌انجامد، از روش پژوهش استقرایی جانبداری کرد. وی این روش را در برابر روش - به تعبیر وی - ارسطویی و مدرسی نهاد و بدین ترتیب، روش ارسطویی و مدرسی را به عنوان یک منبع موثق مورد چالش قرار داد. بنا به نظر بیکن، منطق منبع موثق، روش تحقیق و اکتشاف نیست، بلکه روش جرّ و بحث و مشاجره و لذا باطل است. افراد به جای پرداختن به نتایج پیش‌یافته، به منزله مبنای تفکر، باید بیاموزند که این نتایج ظنی‌اند. از نگاه بیکن، طبیعت ظریف‌تر از عقل است و ما باید روشی را برای شناختن پدید بیآوریم که ظرافت‌های ویژه طبیعت را مورد توجه قرار دهد. به جای پیروی از گرایش ذهن به ساختن چیزهای مخصوص خودش، باید ساختار ذهن، مطابق با چیزهایی که در طبیعت هست ساخته شود. مراجعه بیکن به تجربه‌های دست‌اول، کوششی بود برای اجازه دادن به واقعیت‌ها تا خودشان سخن بگویند. این کار به فهم طبیعت انجامید.

در برابر، رنه دکارت^۲ (۱۶۵۰-۱۵۹۶ م.) روش عقل‌گرایانه را پدید آورد که با آنچه ذهن می‌تواند آشکارا درک کند، بدون این که در آنچه می‌بیند تردیدی داشته باشد، آغاز می‌شد. ذهن باید آزاد باشد تا از آنچه به صورت شهودی شناخته می‌شود به نتایجی درباره چیزهای جزئی دست یابد. روش دکارت از محدود سازی ذهن با تجربه حسی، پرهیز می‌کرد. از نگاه وی، ایده‌هایی که فکر به تنهایی و نخستین بار درک می‌کند نمایانگر راهی به طبیعت چیزهای حسی خواهند بود. دکارت با بیان این که آنچه از بدهات بسیار برخوردار است مفهوم‌های منطقی بدیهی برای فرد فرد اذهان است نه چیزهای تجربی، روش بیکن را وارونه کرد. مفهوم‌های عقل، مفهوم‌هایی نخستین‌اند؛ برای دانستن این که چه چیزهایی در طبیعت وجود دارد نخست باید دید چه دلایلی برای بودن آن‌ها در ذهن ما وجود دارد.

تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی با وجود اختلافی که باهم دارند، به لحاظ نقدهایشان بر دعاوی

مربوط به منبع معتبر، از مفهوم مشترك برخوردارند. هر دو، طرفدار نوعی فردگرایی اند که میراث مفهوم مسیحی از ارزش فردی روح‌ها است. با این حال، فردگرایی، تابع منبع معتبر تعلیم دینی در جامعه قرون وسطا است. اصل ضروری زیر، مورد قبول تجربه گرایی و عقل گرایی است: هر کس باید مسئول کاربرد روش به دست آوردن دانش و نیز مسئول دانشی باشد که باروش خودش به دست آورده است؛ به طور ساده، پذیرفتن ادعاهای مطرح شده به وسیله دیگران، یعنی فراموش کردن مسئولیت خود به عنوان يك محقق. به این ترتیب، روش‌های تجربی و عقلانی کسب دانش، متضمن مسئولیت اخلاقی افراد است که باید یادگیری آزاد بودن از قید وابستگی به دیگران، هر روش را به گونه‌ای مورد استفاده قرار دهند که برای خودشان درست باشد. واقعیت باید به وسیله ذهن افراد، کشف و سرانجام در آن مستقر شود، اعم از این که این کار، در نتیجه کاربرد روش استقرایی بیکن باشد یا به عنوان شهودهای روشن و مسلم، همانند نقطه‌های آغازین منطق، آن چنان که در روش عقل گرایی دکارت مطرح است. حقیقت بر مبنای اعتبار دیگران به دست نمی‌آید، بلکه ذهن هر فرد باید بکوشد تا آن را بیابد. هر فرد با شروع کردن از تردید درباره صحت ادعاهای معرفتی موجود، به پژوهش می‌پردازد تا علوم می‌رایی شناخت طبیعت اشیاء تأسیس کند.

نخستین فیلسوفان جدید برای تأکید بر مسئولیت اخلاقی افراد در کاربرد روش‌های تجربی و عقلی، مسأله‌ای را در حوزه شناخت مطرح کردند. دیگر، انسان‌ها جزو طبیعت به شمار نیامدند و به این ترتیب، برخلاف دیدگاه افلاطون و ارسطو، خود شناخت، به لحاظ طبیعی بودن، کمتر از احساس و تنفس تلقی نگردید. در عوض، ذهن، خودش را جدای از طبیعت می‌بیند و در تلاش برای شناخت طبیعت، به نحوی با آن بیگانه می‌شود؛ خواه از نقطه نظر ادراکات حسی وارد شده به ذهن به این موضوع نگاه شود، یا از دیدگاه شهودهای درک شده به وسیله عقل. ذهن، به جای آشنا بودن با طبیعت، از آن فاصله می‌گیرد و به تماشایش می‌پردازد.

این ضرورت که ذهن هر فرد باید استدلال خودش را صورت دهد، همتایی اجتماعی در این اندیشه دارد که سازمان‌های سیاسی، قرار دادهایی اجتماعی اند که به وسیله همه افراد ذی‌نفع، آزادانه پذیرفته شده‌اند. در حالت طبیعی، افراد خود به خود زنده نمی‌مانند و بنابراین برای بر خوردار شدن از منابع دو سویه، وارد قراردادهای اجتماعی با یکدیگر می‌شوند. برای انجام این کار، آن‌ها از بخشی از آزادی طبیعی‌شان به عنوان افراد چشم‌پوشی می‌کنند. به این جهت، قرارداد اجتماعی، در مقایسه، با وضعیت آزادی نخستین، «کمتر طبیعی» است، و هنگامی که

برخی افراد، خود را با شرایط قرارداد وفق ندهند، دیگر بخش‌های قرارداد ممکن است با تشکیل قراردادی دیگر، آزادی طبیعی خود را طلب کنند. جان لاک^۱ (۱۷۰۴-۱۶۳۲ م.)، در رساله‌اش راجع به دولت، این دیدگاه را مطرح کرد که انسان‌ها در شرایط طبیعی، همان گونه که آزاد و مستقل از یکدیگرند، با هم برابرند. این برابری، برابری اخلاقی است، از این حیث که نه هیچ فردی تابع دیگری است و نه هیچ چیمیزی بیش از دیگری دارد. این برابری، برابری «زیست‌شناختی» یا «روان‌شناختی» نیست. همراه با استدلال لاک مبنی بر این که دانش ما ریشه در تجربه حسی دارد، یعنی هیچ کس با برخورداری از تصورات ذاتی متولد نمی‌شود، جانبداری وی از برابری طبیعی، به «محیط‌گرایی» در اندیشه تربیتی انجامید. اگر ذهن‌های ما هنگام تولد، چونان «لوح‌های سفید» اند، و اگر ما آزاد و دارای زندگی برابر با یکدیگر هستیم، پس شرایط طبیعی‌مان به گونه‌ای است که آنچه می‌شویم محصول تربیت ماست؛ یعنی تفاوت‌های زیست‌شناختی و روان‌شناختی ما در مقایسه با نادانی، آزادی، و برابری اولیه‌مان، اهمیت کم‌تری دارد.

روش نقادی در عصر روشنگری

تجربه‌گرایی لاک، که به معنای ورود ادراکات حسی به ذهن است، به نوعی عقل‌گرایی پیوند می‌خورد که بر مبنای آن، ذهن وقتی می‌اندیشد تصورهایی را به کار می‌برد که اجازه ورود پیدا کرده‌اند. دانش شهودی، وقتی حاصل می‌شود که ذهن به طور مستقیم درک می‌کند که تصورها با یکدیگر همخوانی یا ناهمخوانی دارند؛ مثل آن هنگامی که ذهن به یقین می‌داند که سیاه، سفید نیست. دانش برهانی، وقتی پدید می‌آید که همخوانی یا ناهمخوانی نه به طور مستقیم، بلکه به واسطه تصورات میانجی و سپس، به واسطه ترکیب آن‌ها با یکدیگر شکل می‌گیرند؛ مثل آن زمانی که می‌دانیم سه زاویه مثلث با دوزاویه قائمه برابرند. هر چند تصورات ما ریشه در تجربه‌های ما دارند، اما وقتی در ذهن حاضرند هدف از کسب دانش شهودی و استدلالی، کم‌تر از روش دکارت، عقل‌گرایانه نیست.

متفکران روشنگری، از این حیث که به فهمی برآمده از انباشت فزاینده جزئیات تجربی، همراه با کوشش‌های عقل برای معنا بخشیدن به آن‌ها عشق می‌ورزیدند، وارثان لاک بودند. با این

حال، آن‌ها از لاک فراتر رفتند و گونه‌ای روش نقادی را بنیان نهادند که هیچ چیزی را مصون از نقد نمی‌دانست. آنان فقط به نقد نهادهای سیاسی رضایت ندادند، بلکه نهاد دین را هم به چالش کشیدند. متفکران روشنگری، این نقادان نهادها، رسم‌ها، و عادت‌های مسلط اجتماعی، طرح‌های خود در خصوص آموزش و پرورش عمومی روشنگرانه را در رویارویی با مقاومت خود کامانه در برابر روش نقادی عقیم یافتند. در عین حال، نقدهای آن‌ها، راه را برای يك روش زندگی روشنفکرانه‌تر و مردم‌سالارانه‌تر هموار ساخت. نقادی عصر روشنگری، این جریان حساس در مقابل سلطه خود کاهنده و خود کامانه نهادهای سیاسی، دینی، و تربیتی موجود بر آدمیان، برای تحقق نقدهایش در به زیر کشیدن این نهادها، به چیزی جز يك انقلاب مردم‌سالار احتیاج نداشت. برای نمونه، طرح اولیه برای دانشنامه دنیس دیدروت^۱ (۱۷۵۱ م.) حاوی این پیشنهاد بود که هر چه اذهان بشر بتواند برای موشکافی نقادانه مورد استفاده قرار دهد باید در نظر گرفته شود. برای تحقق این مقصود، آن‌ها همه فنون، علوم، و آثار ناشی از قوه خیال را مورد بررسی قرار دادند. الاهیات، فرادست دیگر علوم نبود، بلکه همانند آن‌ها در معرض تعقل قرار گرفت. به هر حال، آن‌ها فقط خواهان پیشرفت عقل نبودند؛ بلکه عقل را یکی از قوای ذهن به‌شمار می‌آوردند که باید برای وصول به مرحله فهم، با «حافظه» و «خیال» پیوند بخورد. متفکران روشنگری هرگز امیدی به چشم‌اندازهای غلبه بر موانع موجود بر سر راه اصلاح شرایط بشری نداشتند، خوش بین نبودند، و نوید پیروزی فاهمه بر افسانه‌ها و خرافه‌ها نمی‌دادند. موضع آن‌ها بیشتر، موضعی معتدل و باورشان این بود که اگر قرار است پیشرفتی صورت پذیرد، جز به واسطه خردبشری نخواهد بود. برای دستیابی به تغییرات مورد نیاز، نه به سر نوشت باید اعتماد کرد نه به مشیت.

روحیه نقادانه آن‌ها موجب می‌گردید که بتوانند آزادی و برابری را به صورت امکاناتی ببینند که باید در شرایط اجتماعی واقعی دنبال شوند، نه به صورت شرایط اولیه خیالی انسان‌ها در حالت طبیعی. چنین دیدگاهی اگر جدی گرفته شود به این معناست که طبیعت انسان، وضعیتی اخلاقی و اجتماعی است که انسان‌ها باید بکوشند آن را به وجود آورند، نه طبیعتی که در گذشته موجود بوده یا مقرر است که در آینده موجود شود. در نظر گرفتن طبیعت به عنوان آرمانی که باید تحقق یابد، پیامدی اساسی برای دانش و تعلیم و تربیت بشری دارد. خلاصه این پیامد، آن است

که دانش ما بر آنچه می تواند باشد دلالت دارد نه آنچه بوده یا هست. بنابراین، ما باید تربیت شویم تا گذشته و حالمان را به منظور اصلاح شرایط آینده نقد کنیم. گذشته - که در زمان حال استمرار می یابد - رسم ها و نهادهایی دارد که مانع آزادی ما و موجب تداوم شرایط نابرابری می شوند. بنابراین، روح روشنگری در ایالات متحده آمریکا نوین، در اندیشه کسانی زنده ماند که روح نقادانه روشنگری را به نمایش گذاشتند. از دیدگاه آن ها پیشرفت و پیروزی این انقلاب واقعی در گرو آن است که جوانان، چگونه اندیشیدن را بیاموزند نه به چه اندیشیدن را. در فرانسه، مارکوز دوکندرسه^۱ (۱۷۹۴-۱۷۴۳ م.)، تهیه کننده طرّحی در خصوص چشم اندازهای پیشرفت بشری، بر این باور بود که فقط با روش خردمندانه می توان شرایط نابرابری را جبران کرد. از نگاه وی، این شرایط، بیش تر ناشی از نقص هایی در «هنر اجتماعی» است تا «نابرابری طبیعی».

در کانون امیدواری هایی که در قرن هجدهم راجع به امکان کاربرد عقل برای اصلاح عملکرد انسان وجود داشت، دیدگاهی درباره محدودیت های آن هم گسترش پیدا کرد. این دیدگاه که به شیوه های مختلفی از سوی جیام باتیستا ویکو^۲ (۱۷۴۴-۱۶۶۸ م.)، و ژان ژاک روسو^۳ (۱۷۷۸-۱۷۱۲ م.) مطرح گردید، ضد عقل گرایی نبود، بلکه بر این نکته تأکید می ورزید که عقل هر چند لازم است، اما برای تشریح وضع وخیم زندگی انسان ها کافی نیست. ویکو در علم جدیدش این دیدگاه را مطرح کرد که نخستین انسان ها موجوداتی عاقل نبودند که فلسفه بنویسند و قراردادهای اجتماعی تنظیم کنند؛ بلکه مخلوقات ساده اندیش و دارای تخیلات قوی بودند. با این حال، آن ها واجد نوعی «متافیزیک شاعرانه» بودند که با آن قهرمان پردازی می کردند. بنابراین، داستان های حماسی نقل شده به وسیله هومر، به عنوان اشعاری «عقلانی» ابداع نگردیدند؛ آن ها داستان هایی «حقیقی» بودند که به وسیله نیروی تخیل که هنوز قادر به داستان پردازی عمده نبود، خلق می شدند. فقط پس از آن که انسان ها توانستند متافیزیک «عقلانی» را پدید بیاورند، اندیشمندان باور کردند که هومر به عمد داستان پردازی می کرده است. «شاعرانه» و «عقلانی» در شرایط متفاوت تاریخی به وجود آمدند و بخش مهمی از این شرایط بودند. ویکو به جای آن که به وسیله یکی درباره دیگری قضاوت کند، به هر کدام اجازه داد تا برای خودش سخن بگوید.

1. Marquis de Condorcet
3. Jean - Jacques Rousseau

2. Giambatista Vico

روسو هم به اهمیت عقل اعتراف کرد، اما ادعا نمود همان شیوه‌هایی که روش‌شناسی عقلانی با آن‌ها کارش را انجام می‌دهد نیز از راه فهم به دست می‌آیند. وی در کتاب گفت‌وگو دربارهٔ ریشهٔ نابرابری (۱۷۵۵م.) رشد نوع انسان را به ثبت رساند، که از راه ساده‌هستی، که با هر کس به صورت موجودی برابر با دیگران رفتار می‌شد، تا راه پیچیدهٔ حیات، که نابرابری به صورت جنبهٔ ضروری ساختار جامعه در آمد، امتداد دارد. جنبه‌های مطلوب طبیعت اولیهٔ انسان، به ندرت در شرایط مسلط جامعهٔ مدرن قابل تشخیص‌اند. وضع نامساعد انسان جدید در جست‌وجوی آموزش و پرورش مطابق با طبیعت در کتاب *امیل* (۱۷۶۲م.) - که معلم سرخانه، امیل را از جامعهٔ موجود دور نگاه می‌دارد و جامعهٔ خاصی را می‌آفریند که به طبیعت نزدیک‌تر است - با احساس بیان شده است. با این حال، به موازات تربیت امیل از مسیر وجودی غیر اخلاقی، غیر اجتماعی، و غیر عقلانی وی در دورهٔ کودکی تا وضعیت اخلاقی، اجتماعی، و عقلانی‌اش، وی کم‌کم متوجه می‌شود برای دنیایی تربیت شده است که وجود ندارد. در انتهای داستان، امیل درمی‌یابد که با جامعهٔ جدید بیگانه است. روسو با زیر سؤال بردن اهمیت آرمان طبیعت بهتر که از سوی متفکران روشنگری مطرح شده بود، بر روی امکان بهبود شرایط زندگی انسان از راه کاربرد عقل، بنر شک و تردید پاشید.

پاسخ‌های قرن نوزدهم به اندیشه‌های روشنگری

در اوایل قرن نوزدهم، پاسخ‌هایی متفاوت و گاه متضاد به این دیدگاه روشنگری داده شد که انسان‌ها با یادگیری کاربرد عقل خویش می‌توانند شرایطی را که در راه گسترش آزادی و برابری قرار دارد، بهبود ببخشند. از یک سو، در این دوره می‌توان روح مردم‌سالارانهٔ فزاینده‌ای را در جنبش‌های مرتبط با آموزش و پرورش عمومی مشاهده کرد. به عنوان مثال، هوراس مان^۱ (۱۸۵۹-۱۷۹۶م.) بر این عقیده بود که حق آموزش و پرورش باید در کنار دیگر حقوق اساسی انسانی مطرح شده در اعلامیهٔ استقلال گنجانده شود. در عین حال، محرك ملی‌گرایانه، که نقش مهمی در فراهم آوردن آموزش و پرورش عمومی ایفا کرد، با راه و رسم روشنگری، مبنی بر زیر سؤال بردن نظم سیاسی و اجتماعی موجود، مخالفت ورزید. به عنوان مثال، یوهان فیشته^۲ (۱۸۱۴-۱۷۶۲م.) اظهار داشت که بازسازی مدارس در کشور آلمان باید با آموزش این موضوع به

جوانان که آن‌ها فقط در علایق ملی است که می‌توانند علایق خودشان را بیابند، مخالفت با خودخواهی فردی را هدف قرار دهد.

جی. دبلیو. هگل^۱ (۱۸۳۱-۱۷۷۰ م.) دایرهٔ توجه به حدود و ثغور ملیت را که پیش از این از سوی ویکو و روسو مشخص شده بود، گسترش داد. در گزارش تاریخی هگل، «عقل»، به مفهوم روشنگری آن، ورستاند^۲ است. اما راه دیگری هم برای شناخت وجود دارد که ورنانت^۳ نامیده می‌شود و آن، بینشی است دربارهٔ آنچه استقرار یافته و تنها در پایان يك فعالیت حاصل می‌گردد. ما در جریان زندگی، ممکن است مقداری کنترل بر آنچه انجام می‌دهیم داشته باشیم، اما عقلانیت ما نمی‌تواند این اطمینان را برای ما فراهم کند که امور چگونه پیش خواهند رفت. تنها بعد از يك دورهٔ تاریخی که نقطهٔ عطفی حاصل می‌شود می‌توانیم به عقب بنگریم و بگوییم که «اکنون می‌فهمیم امور چگونه پیش رفته‌اند؛ این است معنای اموری که رخ داده‌اند.» ورستاند، فهمی است که به واسطهٔ آن، شیوه‌های تجربی و عقلی برای فراچنگ آوردن دانش معتبر به کار بسته می‌شوند. اما ورنانت به طور کامل زیر کنترل ما نیست؛ آن شبیه کار شاعران است که تخیل را برای به دست آوردن نوعی پیش، که متفاوت با ورستاند است، به کار می‌برند. در حیطهٔ تخیل نیز همچون عرصهٔ تاریخ، نمی‌توان به دقت پیش‌بینی کرد که چه خواهد شد. هرچند هر دو نوع عقل در نظام فلسفی هگل جای دارد، اما دیگران بر ورنانت تأکید کرده‌اند. این تأکید که معمولاً «احساس گرایی»^۴ نامیده می‌شود، جایگاهی شایگان در شعر و ادبیات - که «احساس» بر «اندیشه» ترجیح داده می‌شد - داشت و در این دیدگاه مطرح گردید که روح انسان، وقتی خود را به چیزهایی می‌سپرد که بی‌واسطه می‌بیند و حس می‌کند، در مقایسه با هنگامی که طبق روش‌های تجربی و عقلی شناخت عمل می‌کند، اصیل‌تر است.

احساس گرایی بر مفهوم تجدید نظر شده از کودکی نیز تأثیر داشت و متوجه خردمندی خاصی در سادگی کودکان گردید که از دید بزرگسالانی که سعی می‌کنند همه چیز را بفهمند مخفی است. این علاقه، ریشه در این ادعای روسو داشت که کودکان فقط نسخه‌های کوچک بزرگسالان نیستند، بلکه در سنین مشخصی با برخورداری از شیوه‌های خاص فکری خویش و دنیایی از اساس متفاوت با دنیای بزرگسالان رشد می‌کنند. سرانجام، علاقهٔ فزاینده به طبیعت

1. G. W. Hegel

3. Vernunft

2. Verstand

4. Romanticism

کودکی، به مطالعهٔ کودک و روان‌شناسی نوجوان منتهی گردید. توجه ویژه به آموزش و پرورش در کودکی اولیه، نتیجهٔ روح احساسی [حاکم بر این دوره] بود.

شواهد تجربی در حمایت از نظریهٔ تکامل انواع که در کتاب *سرچشمهٔ انواع* (۱۸۵۹ م.) چارلز داروین^۱ مطرح شد، موجب گردید که اندیشمندان، این دیدگاه را جدی بگیرند که انواع - صور وجود گیاهان و حیوانات - در طول زمان پدید آمده‌اند. در نتیجه، این عقیدهٔ بلندمدت که انواع، طبیعتی ثابت و نامتغیر دارند مورد حمله قرار گرفت. جدی گرفتن این دیدگاه که صور طبیعت، به عنوان فرایندی تاریخی به وجود آمده‌اند، اعتراف به این حقیقت بود که طبیعت اشیاء، مستلزم روشی برای پژوهش است که سعی می‌کند تاریخ رشد خودش را به حساب بیاورد. به همین دلیل است که جان دیویی، روش علمی را به عنوان «فرایندی تکاملی که خود آگاهی‌اش رشد کرده» در نظر گرفت.

روابط فلسفه و علم در قرن نوزدهم

اید آلیسم فلسفی، در شکل‌های گوناگون آن در قرن نوزدهم شهرت پیدا کرد. اید آلیست‌ها ذهن یا انواع فعالیت‌های ذهنی را به عنوان شالودهٔ تفهم تلقی می‌کردند. جهان طبیعت به صورت متعلق فعالیت ذهنی وجود دارد. ماروش عقل‌گرایانه را در فلسفهٔ جدید ملاحظه کردیم؛ اید آلیسم در تأکید بر عقل‌گرایی مخالف با تجربه‌گرایی، وارث دکارت بود. به علاوه، اید آلیسم، به لحاظ این دیدگاهش که بدون مقوله‌هایی که ذهن به واسطهٔ آن‌ها واقعیت عینی را برای فراهم آوردن شناخت نظم می‌بخشد، نمی‌توان [پدیده‌های] تجربی را شناخت، مدیون ایمانوئل کانت^۲ (۱۸۰۴-۱۷۲۴ م.) بود. شکل‌هایی از اید آلیسم، از حیث تأکید آن‌ها بر این که طبیعت و متعلقات ذهن به صورت فرایندی تاریخی به وجود آمده‌اند، بسیار مدیون هگل بودند. پس آنچه ذهن می‌داند تاریخ خود اوست که در اندیشه‌ها، رسم‌ها، و نهادهایی که تجلیات ذهن و محقق‌کنندهٔ آن در بستر زمان‌اند، به ظهور می‌رسد. از دیدگاه اید آلیست‌های پیرو هگل، ذهن، بیش‌تر به یک فرایند حیاتی شباهت دارد تا «موجود» یا «جوهری» که یک بار و برای همیشه آفریده شده است.

هرچند میان دیدگاه هگل، مبنی بر این که ذهن به صورت تاریخی پا به عرصهٔ وجود نهاده،

و نظریه داروین، دایر بر این که موجودات زنده تکامل پیدا کرده‌اند، شباهت‌هایی دیده می‌شود، اما ایدآلیست‌ها به مخالفت با این دیدگاه که ظهور ذهن را فقط از طریق تکامل می‌توان توجیه کرد، تمایل داشته‌اند. یکی از مواضع ویژه فیلسوفان ایدآلیست، این بوده است که دانش به دست آمده از راه علوم، وابسته به فعالیت ذهنی است، و چنین فعالیتی قابل توجیه از راه اصول علمی نیست. شماری از ایدآلیست‌ها علم را با فلسفه مقایسه کردند و اظهار داشتند که فلسفه، از مقوله‌های ویژه‌ای برای فهم و نیز موضوعی مخصوص خود برخوردار است. از این منظر، می‌توان فلسفه را علم، یعنی «علم علم‌ها» یا «علم نهایی» نامید.

هربرت اسپنسر^۱ (۱۸۲۰-۱۹۰۳ م.)، ترتیب اولویت‌های ایدآلیستی را وارونه و اعلام کرد که علم در هر زمینه‌ای می‌تواند ارزشمندترین دانش را فراهم آورد. از نگاه او، علم، برترین فلسفه است. هدف وی، به وجود آوردن علمی نظام‌دار برای همه فعالیت‌های بشری بود؛ هر فنی، علمی مخصوص برای خود دارد. اسپنسر، تکامل صور حیات را یک قانون تلقی کرد که محدود به زیست‌شناسی نیست، بلکه باید در ارتباط با تمامی پدیده‌ها به کار بسته شود. افزون بر این، تکامل فقط توسعه نیست، بلکه تغییر در راستای بهتر شدن و پیشرفت است. دیدگاه وی مبنی بر این که پیشرفت در صور زندگی، همتایی هم در جامعه، در تجارت، و در ادبیات - و به واقع، در هر پدیده‌ای که موضوع فهم بشر قرار می‌گیرد - دارد، این خوش‌بینی را به دنبال آورد که هر مسأله‌ای را می‌توان با پیشرفت علم حل و فصل کرد. خوش‌بینی اسپنسر با اقبال عمومی مواجه شد و همراه با علم‌گرایی‌اش، بخشی از جنبش قرن نوزدهم برای توسعه علوم روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و تعلیم و تربیت گردید.

تجربه‌گرایی طبیعت‌محور، در پاسخ به ایدآلیسم و علم‌گرایی به ظهور پیوست. این رویکرد به فلسفه از حیث جدی گرفتن این امکان که بافت اخلاقی تجربه بشری را همچون شکل‌های زیست‌شناختی آن، محصول تکامل طبیعی می‌دانست، طبیعت‌محور بود. رویکرد مزبور به لحاظ پافشاری‌اش بر این دیدگاه که هرچند در شناخت‌ها و اندیشه‌های ما «عقل» به اندازه «حس» اهمیت دارد، اما برای سنجش یک اندیشه باید به نتایج آزمایش تجربی آن مراجعه کرد، نه به اندیشه‌ای دیگر، تجربه‌گرا بود. چانسی رایت^۲ (۱۸۷۵-۱۸۳۰ م.) در نقدی که بر علم‌گرایی اسپنسر دارد، تجربه‌گرایی طبیعت‌محور را روشن کرده است. به نظر رایت، اسپنسر

به علم تجربی وفادار نبود، چرا که یافته‌های برخی از علوم را تا حد اصول نخستین متافیزیکی بالا برد. از نگاه وی، تکامل، فرضیه‌ای است که باید آزموده شود؛ نه قانونی که به کار رود. این که جامعه خواه ناخواه طبق «قانون پیشرفت» تکامل می‌یابد، اندیشه‌ای است که باید در شرایط واقعی و تجربی جوامع آزموده شود، نه اصلی که حقایق آن در جوامع به صورت بی‌چون و چرا تبیین گردد. اسپنسر به گونه‌ای عمل کرد که گویا اصول علمی، خلاصه‌های حقیقت‌اند؛ وقتی که دانشمندان حقیقت را می‌یابند. از دیدگاه وایت، اندیشه‌ها، فرضیه‌هایی هستند که در تلاش برای ساختن ادعاهای حقیقی به اجرا گذاشته می‌شوند. آن‌ها، نه خلاصه‌های حقیقت‌اند، نه اصولی که حقایق از آن‌ها استخراج می‌شوند.

فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک پژوهش متمایز

هر چند کار مرتبط ساختن مفاهیم فلسفه و تعلیم و تربیت به قدمت گفت‌وگوهای افلاطون است، اما به عنوان پژوهشی متمایز به نام «فلسفه تعلیم و تربیت» تا قرن نوزدهم شناخته شده نبود. نیز تا زمان انتشار دانشنامه تعلیم و تربیت بل مونرو (۱۹۱۳-۱۹۱۱ م.)، «فلسفه تعلیم و تربیت» به صورت مدخلی اساسی در یک منبع بزرگ ظاهر نشد. فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان پژوهشی متمایز، ریشه‌هایی به موازات دیگر موضوع‌های درسی تعلیم و تربیت، از قبیل تاریخ، روان‌شناسی، مدیریت، و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش داشته است. این موضوع در سیر تکاملی‌اش به عنوان پژوهشی متمایز، از یک نوع زندگی ذاتی و حرفه‌ای مخصوص خود برخوردار گردیده، وجودی گاه بی‌قرار و مضطرب در میان حرفه فلسفه، از سویی، و مجموعه متنوعی از پژوهش‌ها و کارهای تربیتی، از سوی دیگر، داشته است. فلسفه تعلیم و تربیت در لباس جدیدش، جایگاه حرفه‌ای خود را بیش‌تر در بخش‌های کالج‌ها و دانشگاه‌ها و نیز در دانشکده‌ها و کالج‌های تعلیم و تربیت به دست آورده است. این موضوع، نخستین بار در قالب دوره‌هایی در برنامه درسی و سرانجام، به صورت برنامه‌های فوق‌لیسانس و دکترای ظاهر گردید.

در ریشه‌های پژوهشی متمایز به نام فلسفه تعلیم و تربیت در قرن نوزدهم، سه مفهوم قابل تشخیص است: نخستین مفهوم به رهبری اسپنسر و دیگران پدید آمد که از علم‌گرایی، حمایت و استدلال می‌کردند که اگر با تعلیم و تربیت به روش استقرایی رفتار شود می‌تواند به صورت یک علم درآید؛ در اینجا فلسفه تعلیم و تربیت، روشی علمی برای استنتاج‌های استقرایی است. دومین مفهوم، به رهبری آیدآلیسم شکل گرفت که معتقد بود عقل باید مکمل کاری باشد که علم نمی‌تواند

انجام دهد؛ هدف فلسفه تعلیم و تربیت، رؤیت پذیر ساختن واقعیت بزرگ تری است که طبیعت تکه تکه علوم از آن پدید آمده است. سومین مفهوم که در گذرگاه تجربه گرایی طبیعت محور جریان داشت، فلسفه تعلیم و تربیت رانه روش استقرایی علم می دانست، نه آرمان دنیایی بزرگ تر از علم، بلکه رویکردی به تجربه تلقی می کرد که پیشنهادکننده اندیشه هایی برای آزمون در موقعیت های تربیتی است. وقتی که فلسفه، در برگیرنده اندیشه هایی درباره چیزهای شدنی باشد، فلسفه تعلیم و تربیت نیز در بردارنده اندیشه هایی است درباره چیزهای آزمایش شدنی در تعلیم و تربیت. این رویکرد به گونه ای بسیار گسترده در آثار جان دیویی^۱ (۱۸۵۹-۱۹۵۲ م.) مطرح گردید. از سال های ۱۹۳۰ و در ادامه آن تا سال های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ روش معروف برای مرتبط ساختن فلسفه و تعلیم و تربیت، این بود که فلسفه، «مبنا» یا «پژوهشی اساسی» است که فلسفه تعلیم و تربیت از آن استنتاج می شود. معنای این دیدگاه، هنگام پی ریزی فلسفه های تربیتی، آن بود که گزاره های فلسفی متافیزیکی، معرفت شناختی، و ارزش شناختی، «دالات هایی» برای فلسفه تعلیم و تربیت دارند. هر چند فیلسوفان درباره این موضوع که آیا باید «دالات ها» را به شیوه ای دقیق و منطقی استنتاج کرد یا به شیوه ای دیگر، تصور روشنی نداشتند، اما فکر می کردند روشن ساختن مفاهیم واقعیت، معرفت، و ارزش، که گزاره های فلسفه تعلیم و تربیت روی آن ها قرار می گیرند، کار مهمی است. در این دیدگاه، فلسفه تعلیم و تربیت از فلسفه، و عمل تعلیم و تربیت از فلسفه تعلیم و تربیت استنتاج می شد. در اصل، این دیدگاه که عمل تربیتی را سرانجام می توان در فلسفه مستقر ساخت، بر وحدتی که ادعا می شد میان متافیزیک، معرفت شناسی، و ارزش شناسی فلسفه های خاص وجود دارد، مبتنی بود. به این ترتیب، مواضع متمایز فلسفی - از قبیل ایدآلیسم، رآلیسم، پراگماتیسم - به لحاظ گزاره های اساسی آن ها در ارتباط با واقعیت، معرفت، و ارزش، از یکدیگر تفکیک می شدند؛ هر چند هر کدام، ارائه کننده وحدتی عقلانی نیز بودند که نظریه و عمل تربیتی واحدی از آن ها قابل استنتاج بود.

سرانجام، رویکرد «مواضع فلسفی» مورد هجوم قرار گرفت. به جای آن که برای تعریف مسائل تربیتی، ابتدا به محتوای فلسفه نگریسته شود، یک استدلال این بود که فیلسوفان باید با دقت بیش تری به خود فرایند تعلیم و تربیت بنگرند و سؤال کنند که آنجا چه چیز اتفاق می افتد؟ چگونه می توان فرایند تربیتی را نقادانه آزمود؟ و کدام دیدگاه های برآمده از آزمون های نقادانه را می توان

در موقعیت‌های تربیتی به آزمایش گذاشت؟ استدلال دیگر این بود که وقتی خود فیلسوفان در باب محتوای فلسفه با هم اختلاف نظر دارند، آیا این اشتباه نیست که فرض شود مواضع فلسفی، وحدت مورد نیاز برای هدایت عمل تربیتی را فراهم می‌آورند؟ وقتی ما پیشاپیش نمی‌دانیم که يك سؤال فلسفی کجا مطرح می‌شود، پیشاپیش نمی‌توانیم مشخص کنیم که يك موضع فلسفی، چه معنایی برای تعلیم و تربیت خواهد داشت.

همراه با این نقدها، جنبش تحلیلی در فلسفه مطرح گردید که کوششی بود برای روشن ساختن زبان مبهم و منطق معیوب گفتمان تربیتی. نوشته‌های فیلسوفان تحلیلی، فاقد دیدگاه فلسفی نظام‌دار بود؛ در عوض، آن‌ها روش‌های زبانی و منطقی را برای روشن کردن زبان تعلیم و تربیت پدید آوردند. نخستین هدف، این بود که با فلسفه به عنوان تفکری دقیق و کنترل شده برخورد شود که می‌کوشد راه‌ها و موضوع‌های اندیشه‌وری را روشن سازد. برای مثال، ممکن است تحلیل مفهوم «تدریس»، به عنوان یکی از مفاهیم محوری تعلیم و تربیت، با تفکیک حیث «قصد» و حیث «موفقیت» در تدریس، آغاز و در جهت تعیین مصادیق تدریس موفقیت‌آمیز ادامه یابد. فیلسوفان تحلیلی با تحلیل مفهوم تدریس، هدف بزرگ‌تری را دنبال می‌کنند که تشخیص راه‌های تفکر درباره تدریس است.

علاقه هستی‌گرایانه و پدیدارشناسانه نیز به وسیله آن گروه از فیلسوفان تعلیم و تربیت که شیوه‌های دگرگون ساختن آگاهی فردی را جست‌وجو می‌کنند، دنبال می‌شود. فیلسوفان هستی‌گرا، «آگاهی درونی» هستی‌انسان را قلب واقعیت وی به شمار می‌آورند. این آگاهی باید با شناسایی و روشن‌سازی ذات هستی پدید آید تا محدودیت‌ها و امکانات آن جا مشخص شود. پدیدارشناسان در توجه به لزوم تقویت آگاهی درونی با هستی‌گرایان اشتراك نظر دارند، اما با ایجاد روش‌های شناختی که نتایج قابل بررسی به شکل عمومی را فراهم می‌آورد، می‌کوشند تا از ویژگی‌های فردی درون‌گرایی پرهیز کنند. بنابراین، هستی‌گرایی، عناصر غیرشناختی هستی انسان را مورد تأکید قرار می‌دهد، در حالی که پدیدارشناسی می‌کوشد تا عناصر شناختی وجود آدمی را اثبات کند. هم در هستی‌گرایی و هم در پدیدارشناسی، اتصال به فلسفه تعلیم و تربیت از راه‌هایی صورت می‌پذیرد که بتوانیم خودمان بشویم: در هستی‌گرایی با چیره شدن بر از خود بیگانگی؛ در پدیدارشناسی با یادگیری راه‌های شناخت چیزهایی که در آگاهی ما حضور دارند.

مارکسیسم، نظریه انتقادی، و تفکر انتقادی نیز سهمی جدی در ادبیات فلسفه تعلیم و

تربیت داشته‌اند. افزون بر این، فیلسوفان تعلیم و تربیت در بررسی انتقادی هر مسئله انسانی و اجتماعی که جامعه جدید را احاطه کرده، فعال بوده‌اند؛ مسائلی چون از خودبیگانگی، حقوق مدنی، استعمار، جنسیت و جنسیت‌گرایی، حقوق انسان (کودکان، اقلیت‌ها، زنان)، عدالت اجتماعی، اصلاحات اساسی آموزشی، و مانند آن.

فلسفه تعلیم و تربیت در دهه پایانی قرن بیستم، شباهتی بسیار کم به رشته‌ای با هدف متمایز و دستور کار آشکارا تثبیت شده و پا برجا دارد؛ و با دقت بیش‌تر، به عنوان حوزه‌ای پژوهشی با مجموعه متنوعی از طرح‌های تحقیقی و تفسیری شناخته می‌شود. از یک منظر، ورود فلسفه تحلیلی، هستی‌گرایی، و پدیدارشناسی به فلسفه تعلیم و تربیت، همراه با کند و کاو در سطوح مختلف علایق انسانی و اجتماعی فوق‌الذکر، نشان‌دهنده غنای موضوع‌های پژوهشی است. از علاقه به تحلیل مفهوم‌ها تا دلمشغولی‌های گوناگون به مسائل انسانی و اجتماعی، می‌توان شاهد مجموعه‌ای وسیع و رنگارنگ از طرح‌های مورد نظر فیلسوفان تعلیم و تربیت بود. در عین حال، تنوع طرح‌ها گواه فردی بودن کوشش‌ها است که در غیاب اجتماع فیلسوفان پژوهشگر درباره ذات فضیلت رخ می‌دهد. دنیای کنونی تنوع علاقه‌ها، فاقد نگاه باستانی به جست‌وجوی وحدت فلسفی است.^۱

کتاب‌شناسی

- Adams, John. *The Evolution of Educational Theory*. London: Macmillan, 1928.
- Chambliss, J. J. *the Origins of American Philosophy of Education: its Development as a Distinct Discipline, 1808 - 1913*. the Hague: Martinus Nijhoff, 1968.
- Dewey, John. *Philosophy and Education in their Historic Relations*. Transcribed from Dewey's Lectures, 1910 - 1911, by Elsie Repley clapp. Edited and with an introduction by J.J. Chambliss. Boulder, Colo: Westview Press, 1993.
- Jaeger, Werner. *Paideia: the Ideals of Greek Culture*. Translated by Gilbert Highet. New York: Oxford University Press, 1943, 1944, 1945.
- Kaminky, James. *A New History of Educational Philosophy*. Westport, Conn: Greenwood Press, 1993.
- Monroe Paul, ed. *Cyclopedia of Education*. 5 Vols. New York: Macmillan, 1911- 1913.

۱. همچنین نگاه کنید به آثار مکتوب در فلسفه تعلیم و تربیت: سازمان‌های حرفه‌ای در فلسفه تعلیم و تربیت.

فصل بیست و سوم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت: مرور تاریخی^۱

آر. بارو

می‌توان از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به‌عنوان يك قلمرو پژوهشی و آموزشی نظری، تصویری عرضه کرد که آن را به فعالیت‌های گروه کوچکی از متخصصان محدود سازد. این «متخصصان تعلیم و تربیت» در دنیای انگلیسی زبان، و اندکی کم‌تر در اروپای غیر بریتانیا، و معمولاً در دانشکده‌های علوم تربیتی قرار دارند (شمار اندکی از آنان به بخش‌های فلسفه وابسته‌اند، یا دارای مقامات علمی هستند).

اما تصویر بزرگ‌تر و جالب‌تری هم وجود دارد، که در آن، محققان آموزشی، مدیران، و کارورزان اندیشمند، نظریه‌پردازان و مصلحان اجتماعی، و فیلسوفانی که به ندرت واژه «تعلیم و تربیت» را به کار می‌برند، در عین حال، با مسائل فلسفی در محیط‌های تربیتی دست به‌گریبان هستند، نیز قابل رؤیت است. اکثر اعضای این گروه، خود را «فیلسوف تعلیم و تربیت» نمی‌دانند، هرچند کارشان نسبت به کسانی که عموماً به‌عنوان متخصص شناخته می‌شوند، از اهمیت فلسفی و تربیتی بیش‌تری برخوردار است. تأکید نوشتار حاضر بر این تصویر بزرگ‌تر است. همچنین، لازم است که این تصویر بزرگ‌تر از قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در صحنهٔ علمی بین‌المللی نیز

1. Barrow, R. (1994). *Philosophy of Education: Historical Overview*. In Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed. in chief), *The International Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 4456-4461.

به گونه‌ای عادلانه اعمال شود. این سخن که صرفاً تغییرات ناگهانی در سیاست‌های علمی و نهادهای گردن، موجب پدید آمدن چنین مفهوم محدودتری از فلسفه تعلیم و تربیت گردیده است، قابل تردید است. برعکس، در آفریقا و آسیا و حتی در قسمت‌هایی از اروپا، نیز شمار اندکی از فیلسوفان تعلیم و تربیت در بخش‌های علوم تربیتی قرار دارند. به علاوه، در سرتاسر دنیا، تغییرات گسترده‌ای در مأموریت‌های دانشکده‌های علوم تربیتی، و همراه با آن در وظایف حرفه‌ای هر فیلسوفی که به نوعی به این دانشکده‌ها وابستگی دارد، پدید آمده است. بنابراین، از لحاظ بین‌المللی، بعید است که بسیاری از مریبان، فلسفه تعلیم و تربیت را فقط با کار شخصیت‌های کلاسیک سال‌های ۱۹۶۰ تا سال‌های ۱۹۸۰، از قبیل پیترز، هرست، و شفلر یکی بدانند؛ این یکی دانستن عمده‌تأ مربوط به دنیای انگلیسی زبان است (نگاه کنید به فلسفه تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی).

علاوه بر مسائل ناشی از نظامات سازمانی، مسائل دیگر و حتی مهم‌تری نیز وجود دارد که مانع ارائه گزارشی ساده و صریح از کار فیلسوفان تعلیم و تربیت می‌گردد. در رأس این مسائل، مسأله تعیین ماهیت کار فلسفی قرار دارد. سنت‌های فلسفی خاصی - مانند علوم انسانی^۱ - در آلمان وجود دارد که مخالف هر گونه مرزبندی صریحی بین فلسفه و دیگر «مطالعات انسانی»، از قبیل جامعه‌شناسی، دین تطبیقی، روان‌شناسی، و تاریخ، است (نگاه کنید به نگرش تاویلی). با این حال، سنت‌هایی هم وجود دارد که بر این گونه مرزبندی تأکید می‌ورزد.

۱- سه نوع فعالیت فلسفی

تقریباً در اواخر قرن نوزدهم، زیمل^۲ نوشت: «فلسفه، خودش، اولین مسأله است»، و رأی وی در سال‌های ۱۹۹۰ نیز به اندازه همان زمان صحیح است. فلاسفه، همواره مایل بوده‌اند که تخصص خود را به طرف داخل هدایت کنند؛ یعنی، به بررسی ماهیت و حدود فلسفه بپردازند. آنان مهارت خویش را در راه تحلیل استدلال‌ها، تشخیص جایگاه ادعاهای معرفتی، آشکار ساختن مفروضات، و ترکیب اندیشه‌های برآمده از قلمروهای گوناگون به کار گرفته‌اند تا کار خود را - یعنی، اعتبار چیزهایی که خودشان به عنوان فیلسوف مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند - روشن سازند. تنوع استنتاجات مربوط به ماهیت فلسفه، شگفت‌آور، و بسیاری از آن‌ها کاملاً

بدبینانه بوده است. رورتی^۱ در سال ۱۹۷۹ چنین نتیجه گرفت که فیلسوفان، باید این نظریه را که چیزی به نام «روش فلسفی» یا «تکنیک فلسفی» وجود دارد، کنار بگذارند (رورتی، ۱۹۷۹، ص ۳۹۳). این سخن را می توان با رأی تناقض آمیز^۲ معروف ویتگنشتاین در رساله منطقی-فلسفی اش^۳ (که اولین بار در سال ۱۹۲۲ منتشر شد) مقایسه کرد که نوشتار فلسفی- تا آن جا که فلسفی است- حقیقتاً بی معنا است.

این سنت فلسفی خود کاوی انتقادی^۴، موجب می گردد که تعمیم یا تلاش برای ترسیم یک تصویر وسیع از ماهیت فلسفه، مخاطره آمیز شود. فلاسفه با این کار موافق نیستند، و نکته های ظریف و مو شکافانه می تواند موجب پدید آمدن اختلاف بین قبول یار در هر نظریه ای در باب ماهیت این رشته گردد.

با این حال، و با در نظر گرفتن این دو اخطار که اولاً ارائه هر گونه تصویری فقط در خدمت مقاصد اکتشافی است و نباید به منزله آخرین سخن تلقی شود، و ثانیاً برخی از فلاسفه از همان ابتدا مخالف هر نوع کوششی برای طبقه بندی انواع فعالیت های فلسفی هستند، به دنبال کار تحلیلی فرانکنا^۵ (نگاه کنید به لوکاس، ۱۹۶۹) این امکان به وجود آمده است که سنت های گسترده ای در درون فلسفه و لذا در درون فلسفه تعلیم و تربیت، زیر عناوین: سنت متافیزیکی، سنت هنجاری، و سنت تحلیلی، تشخیص داده شوند. اندیشمندان بزرگ گذشته، مایل بوده اند که در تمام این سنت های سه گانه فعالیت کنند- جمهوری افلاطون، گواه صادقی بر این مدعاست (نگاه کنید به افلاطون و تعلیم و تربیت)- و بسیاری از فیلسوفان اروپایی، هنوز هم به این صورت عمل می کنند. شماری از فیلسوفان، در یکی از این سه زمینه، متخصص شده اند، اما برای کار کردن در هر سه زمینه احترام قایل اند. با این حال، برای چند دهه در قرن بیستم، و مخصوصاً در دنیای انگلیسی زبان، پس از مهاجرت اعضای حلقه وین در اواسط سال های ۱۹۳۰ (نگاه کنید به اثبات گرایی، ضد اثبات گرایی، و تجربه گرایی) بدنام کردن سنت متافیزیکی، و تأکید محض بر کار تحلیلی، در میان فیلسوفان رواج یافت.

۱-۱- فلسفه متافیزیکی

فلسفه متافیزیکی بر آن است تا از سطح تجارب فوری انسان- تجارب زندگی روزمره در

1. Rorty

2. paradoxical judgement

3. tractatus logico - philosophicus

4. critical self - examination

5. Frankena

کتابخانه‌ها، دادگاه‌ها، و غیره‌ها - فراتر رود تا به اصول بنیادین دست یابد و پرسش‌هایی اساسی مطرح سازد. در پس قوانینی که در فیزیک، کشف و توصیف می‌شود، چه چیزی نهفته است؟ ماهیت زیبایی چیست؟ ابعاد طبیعت جهانی انسان، که به وسیله علم پزشکی، فیزیولوژی سلولی، یاروان‌شناسی، تسخیر نشده‌اند، کدام‌اند؟ علل نخستین جهان کدام‌اند؟ آیا شخصیت انسان پس از مرگ بدن، باقی است؟ ماهیت روح انسان چیست، و تعامل آن با بدن چگونه است؟

این مسائل، همواره طالب تأمل بوده‌اند، اما تمامی این تأمل، متافیزیکی نبوده است. همان‌گونه که تیلور^۱ در سال ۱۹۰۳ خاطر نشان کرد، متافیزیک، با دین و همچنین با ادبیات تصویری پیوندهایی دارد، اما از حیث «روح و روش» خود از آن‌ها متمایز می‌گردد. وی ادامه داد: متافیزیک با یک روح صرفاً علمی با مسائل غایی هستی مواجه می‌شود؛ هدفش رضامندی عقلانی است، و روشش، نه مراجعه به شهود مستقیم یا احساس تحلیل نشده، که تحلیل نقادانه و نظام‌مند مفاهیم است (تیلور، ۱۹۶۱، صفحه ۵). مرزبندی تیلور، همواره در قلمرو تعلیم و تربیت مورد توجه قرار نگرفته، و تأملات کاملاً ادیبانه در خصوص تعلیم و تربیت غالباً برای فلسفه تعلیم و تربیت اشتباه بوده است.

دیگر فیلسوفان با مرزبندی تیلور در مورد متافیزیک، کاملاً موافق نیستند؛ مثلاً، پوپر، صریحاً علم را از متافیزیک جدا می‌کند، و تأکید می‌ورزد که گزاره‌های علمی اصولاً ابطال‌پذیرند، در حالی که گزاره‌های متافیزیکی چنین نیستند، هر چند قابل بحث و انتقادند (پوپر ۱۹۷۶). فیلسوفانی که گرایش اثبات‌گرایانه بیش‌تری دارند، از پوپر هم فراتر می‌روند؛ به نظر آنان، گزاره‌های متافیزیکی، چون آزمون‌پذیر نیستند، بی‌معنی‌اند (نگاه کنید به اثبات‌گرایی، ضد اثبات‌گرایی، و تجربه‌گرایی).

افلاطون، هنگامی که در جمهوری، به فراسوی عقاید متغیر انسان نظر کرد و کوشید تا دانشی پایدار در باب صورت‌ها به دست دهد، در قلمرو سنت متافیزیکی گام نهاد. وی در داستان مربوط به زندانیان غار، ماهیت جست‌وجوی یک فیلسوف متافیزیکی را به نمایش گذارد؛ چرخش چشمان زندانیان از سایه‌های افکننده بر دیوار و هدایت مجدد توجه ایشان به سوی حقایق ابدی در قلمرو زیبایی خارج از محیط غار که عمر خود را در آن گذرانده بودند. مارتین نیز در کتاب خود، تعلیم و تربیت بر سر دوراهی (چاپ اول آن در سال ۱۹۴۳)، آن‌جا که به بحث درباره‌ی پی افکندن تعلیم و تربیت بر «نظریه‌ای فلسفی - دینی درباره‌ی انسان» که با «ویژگی‌های ماهوی و ذاتی و، در عین حال،

نامشهود و ناملموس نوع بشر سروکار دارد» (صفحه ۱۵) پرداخت، کاری متفاوت یکی صورت داد.

۱-۲- فلسفه هنجاری

فیلسوفان، تحت حمایت استنتاجاتی که در تحقیقات متفاوت یکی شان داشته اند، غالباً کوشیده اند تا هنجارها، معیارها، یا رهنمودهایی را برای کردار بشر فراهم آورند. افلاطون، آنجا که در جمهوری، ساختار طبقاتی جامعه عادلانه اش را توصیف می کند، و به توصیه انواع خاصی از موسیقی و ادبیات می پردازد، در قلمرو سنت هنجاری قرار دارد. فیلسوفان تعلیم و تربیت نیز وقتی به تعیین اهداف تعلیم و تربیت مبادرت می ورزند، مثلاً، وقتی می گویند: «هدف اصلی تعلیم و تربیت عبارت است از دستیابی هر فرد به آزادی درونی و روحانی» (مارتین، ۱۹۶۴، صفحه ۱۱)، در همین قلمرو کار می کنند.

فعالیت هنجاری مبتنی بر فلسفه را باید از فعالیت هنجاری ناشی از عقاید سیاسی یا دینی جدا کرد. همان گونه که فرانکنا تأکید می ورزد، فیلسوفان هنجاری سه کار را انجام می دهند: اولاً مشخص می کنند که کدام یک از خلق و خویهای انسان بهتر است و شایسته پرورش می باشد؛ ثانیاً چرا این خلق و خواها بهتر هستند؛ و ثالثاً چگونه باید آن ها را پروراند (فرانکنا، ۱۹۶۵). کار دوم، به ویژه جنبه فلسفی دارد، و برای موجه نمودن توصیه های هنجاری، نیازمند دلایل متفاوت یکی (یا احتمالاً حتی تحلیلی) است. در مقابل، حرکت های سیاسی هنجار گرایانه، بالطبع با توجیهات فنی متفاوت یکی همراه نیستند.

۱-۳- فلسفه تحلیلی

در طول تاریخ فلسفه، یک نوع کوشش تحلیلی کمتر هیجان انگیز و، در عین حال، مهم وجود داشته است. مفاهیم اساسی در خطوط اصلی تحقیق روشن گردیده، اعتبار استدلال ها آزموده شده، و مفروضات پنهان، آشکار گردیده اند. افلاطون در جمهوری، مفهوم عدالت را روشن کرده، و در سرتاسر این کتاب، سقراط را به عنوان فردی معرفی می کند که می کوشد تا نقاط ضعف استدلال های کسانی را که با آنان به گفت و گو می پردازد، آشکار سازد. فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت معاصر نیز به مفهوم عدالت پرداخته اند؛ اما علاوه بر آن، سعی کرده اند تا مفاهیمی همچون «برابری»، «تدریس»، «یادگیری»، «تنبیه»، «تلقین»، «هوش»، و خود «تعلیم و تربیت» را نیز روشن نمایند (نگاه کنید به فلسفه تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی^۱).

۴- هشدارها

باید تکرار کرد که این سه نوع فعالیت فلسفی، در عمل به وضوح از یکدیگر جدا نیستند. این سه فعالیت در یکدیگر ادغام می‌شوند، و در جریان جست‌وجوی یک مسأله، یک فیلسوف ممکن است آهسته و بی‌صدا، مرزها را در نوردد- نوشته‌های پدیدارشناسان و فیلسوفان روح علمی معاصر نمونه‌هایی از این موضوع‌اند (نگاه کنید به نگرش تاویل، پدیدارشناسی، و هستی‌گرایی). [افزون بر این] هیچ کدام از این سه سنت را نباید به عنوان یک کل یکپارچه تلقی کرد؛ هر کدام از آن‌ها مکتب‌های فکری بسیار رقابت‌آمیزی را در بر می‌گیرد. به عنوان مثال، در درون متافیزیک، رالیسم، ایدآلیسم، و تو میسم قرار دارد؛ رهنمود هنجاری می‌تواند از لذت‌گرایان^۱، سودگرایان^۲، یا مطلق‌گرایان^۳ صادر شود؛ و سنت وسیع تحلیلی شامل اثبات‌گرایان منطقی^۴، فیلسوفان زبان معمولی^۵، و دیگران است.

فلسفه را نیز مانند دیگر رشته‌های پیچیده، می‌توان به صورت‌های دیگری، تجزیه یا طبقه‌بندی کرد. یک الگوی رایج برای توصیف انواع یا شاخه‌های فعالیت فلسفی، بیش‌تر، نمایانگر ماهیت مسائل بنیادینی است که مورد بررسی قرار می‌گیرند، تا روح حاکم بر بررسی این مسائل (که مبنای تقسیم‌بندی سه شاخه‌ای فوق‌الذکر بود). بر طبق این روش، شاخه‌های فلسفه عبارت‌اند از منطق، فلسفه سیاسی، فلسفه علم، معرفت‌شناسی (نظریه معرفت)، وجودشناسی (مطالعه بودن یا وجود)، زیبایی‌شناسی (مطالعه ماهیت زیبایی)، و علم اخلاق (مطالعه خوبی و بدی، مطلوبیت اعمال، و مانند آن). این طبقه‌بندی، برای سازماندهی فلسفه و تعلیم و تربیت، کتاب سال ۱۹۸۱/انجمن ملی مطالعه تعلیم و تربیت (NSSE)^۶، به کار گرفته شد (نگاه کنید به سولتیس، ۱۹۸۱).

۲- فلسفه تحلیلی به منزله فرافعالیت

به دلیل محوریت فلسفه تحلیلی در تاریخ فلسفه قرن بیستم در دنیای انگلیسی زبان، بیان چند نکته دیگر درباره آن مفید خواهد بود (برای مطالعه بیش‌تر، نگاه کنید به فلسفه تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی).

تحلیل فلسفی، شامل بررسی مفاهیم و دلایلی است که در حیطه خاصی همچون فیزیک،

1. hedonists

3. absolutists

5. ordinary language philosophers

2. utilitarians

4. logical positivists

6. National Society for the Study of Education

تعلیم و تربیت، یا حتی زندگی روزمره مطرح می‌شوند. اگر کاربرد اولیه مفاهیم در این حیطه‌ها، و ارائه دلایل به وسیله فیزیکدانان یا مربیان، به منزله یک فعالیت درجه اول تلقی گردد، پس تأملات فلسفی مبتنی بر آن‌ها در سطح انتزاعی تری قرار دارد و لذا یک فرافعالیت یا فعالیتی درجه دوم خواهد بود. اگر روش چنین تأملاتی نیز مورد بررسی قرار گیرد، فعالیت درجه سوم پدید می‌آید. بنابراین، فلسفه تحلیلی را می‌توان به منزله یک فعالیت مفهومی یا توضیحی در نظر گرفت که از حیث درجه انتزاعی بودن در سطوح ثانوی و فوقانی قرار دارد. اما باید توجه داشت که مکتب‌های تحلیلی مختلفی در کارند. تجربه‌گرایان منطقی (که از اثبات‌گرایان منطقی نشأت گرفته‌اند) بر الگوسازی یا زبان‌هایی که از حیث منطقی کامل هستند، و همچنین بر راه‌های انحراف زبان‌های طبیعی از کمال مطلوب (که موجب پدید آمدن مسائل فلسفی می‌گردد) تأکید می‌ورزند. فیلسوفان زبان عادی، به کاربرد عمومی و رایج اصطلاحات توجه دارند، و هنگام تجزیه و تحلیل مسائل فلسفی، به معانی‌ای که یک گوینده عادی و فصیح به اصطلاحات می‌بخشد، مراجعه می‌کنند. دیگر فیلسوفان تحلیلی، ضمن ارج نهادن به سادگی و وضوح، همه مسائل فلسفی را ناشی از کاربرد غلط زبان یا قابل حل بودن از راه تحلیل زبانی یا مفهومی نمی‌دانند.

هرچند فیلسوفان علم یا فیلسوفان تعلیم و تربیت در خدمت فعالیت درجه دوم هستند، اما روشن است که دانشمندان و مربیان اندیشمند نیز غالباً به چنین فعالیتی می‌پردازند. بنابراین، وقتی اینشتین، نظریه نسبیت را به میان آورد، مفهوم تقارن^۱ را هم روشن ساخت، و وقتی بلوم و همکارانش کتاب طبقه‌بندی هدف‌های تربیتی را در قلمرو شناختی نوشتند به گونه‌ای کاملاً آگاهانه کوشیدند تا مفهوم دانش^۲ را هم روشن سازند. یک مرز بندی قاطع بین فلسفه تحلیلی و کار اندیشمندان در دیگر زمینه‌ها، که مؤید تصمیمات اتخاذ شده در خارج از محدوده این بحث برای مطالعه گسترده فلسفه تعلیم و تربیت و در نظر گرفتن سهم غیر فیلسوفان متفکر باشد، قابل حمایت نیست.

قلمرو فلسفه متافیزیکی از جمله قلمروهایی است که فیلسوفان تحلیلی آن را به دقت مورد توجه قرار داده، مفاهیم و استدلال‌های مورد استفاده در آن را به شکل انتقادی بررسی کرده‌اند.

طی مدت چهار یا پنج دهه از قرن بیستم، این نتایج برای متافیزیک خرسند کننده نبود. تحت تأثیر ظهور روح تحلیلی جدید در دنیای انگلیسی زبان، و همراه با آن، تحقیر متافیزیک،

راسل نوشت: شکل گیری «روح جدید در فلسفه»، متضمن «جایگزینی جزئیات دقیق، و نتایج اثبات پذیر برای تعمیم های وسیع و آزمون ناپذیری است که صرفاً از راه تخیل به دست آمده اند» (راسل، ۱۹۱۴، ص ۱۴).

از نظر بسیاری از فیلسوفان تحلیلی، مسائل مورد علاقه علمای متافیزیک از کاربرد غلط زبان سرچشمه می گیرد. بنابراین، نگرانی درباره حیات پس از مرگ، به وسیله زبان، حالت سحر آمیزی پیدا می کند، چرا که اصطلاح حیات به صورت عجیبی به کار برده می شود. همین طور، نگرانی درباره این موضوع که بیرون از دنیای زمان و مکان چه چیزی قرار دارد که بتواند علت به وجود آمدن این دنیا باشد، ناشی از کاربرد غلط مفهوم علت است؛ و به واسطه اصطلاح «بیرون»، که در این جا به شکل مجازی و، در عین حال، به گونه ای حقیقتاً بی معنا به کار برده می شود، حالتی سحر آمیز پیدا می کند (زیرا «بیرون» از کل آنچه در فضا و زمان وجود دارد، نمی تواند چیزی وجود داشته باشد). ویتگنشتاین، که احتمالاً در اولین اثر خود بیش از دیگران موجب شک و تردید درباره متافیزیک گردید، در سال ۱۹۲۲ و تقریباً در پایان رساله منطقی - فلسفی اش، آورد که زبان های بشری برای رویارویی با این مسائل آمادگی ندارند: روش صحیح در فلسفه، در واقع، چنین خواهد بود: جز آن چه بتوان گفت، چیزی نگفتن، یعنی، گزاره های علوم طبیعی - یعنی، چیزی که هیچ ربطی به فلسفه ندارد و بعد، هر گاه کسی خواست سخنی متافیزیکی بگوید، برایش اثبات شود که وی نتوانسته است به نمادهایی که در گزاره اش وجود دارد، معنایی ببخشد... چون نمی توانیم چیزی بگوییم، باید ساکت بمانیم (ویتگنشتاین، ۱۹۶۱، قسمت های ۶، ۵۳، ۷). با این حال، ویتگنشتاین، اهمیت این مسائل را دست کم نگرفت.

پس از گذشت ده سال از جنگ جهانی دوم، شاخه های مختلف فلسفه تحلیلی به اوج خود رسیدند. کتاب مفهوم ذهن رایل، که متأثر از کار بعدی ویتگنشتاین درباره ابعاد زبان عادی بود، در سال ۱۹۴۹ منتشر گردید؛ پژوهش های فلسفی ویتگنشتاین در سال ۱۹۵۱ منتشر شد؛ و چند سال بعد، فلسفه اوستین، که بر کاربرد طبیعی تأکید داشت، رواج یافت. آیر، چندین کتاب به سبک پوزیتیویستی نوشت؛ و پوزیتیویست ها یا تجربه گرایان منطقی همچون همپل^۱، کارنپ^۲، برگمن^۳، و فیگل^۴ درباره فلسفه علم و منطق چیزهایی نوشتند (نگاه کنید به اثبات گرایی، ضد اثبات گرایی،

و تجربه گرایی). با این حال، در درون فلسفه علم، سنتی-پویری^۱- وجود داشت که با متافیزیک دشمن نبود.

فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت- که بذر آن توسط فلسفه زبان عادی افشانده شد- تا حدی از این قافله عقب افتاد، هر چند در سال ۱۹۴۱، با انتشار کتاب هاردی، به نام حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی آغاز گردید (چاپ بعدی این کتاب در سال ۱۹۶۲ صورت پذیرفت). در سال ۱۹۵۷ بود که کتاب آکانور به نام مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت در پادشاهی بریتانیا (جایی که این کتاب را آلوده به پوزیتیویسم می‌دانستند)، و در سال ۱۹۶۰ بود که کتاب شفلر به نام زبان تعلیم و تربیت در ایالات متحده به چاپ رسید. آراس پیترز در سال ۱۹۶۲ کرسی فلسفه تعلیم و تربیت را در دانشگاه لندن اشغال کرد. می‌توان پیشرفت فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت را در این مقطع زمانی، و نفوذ بعدی (اما نه جایگزینی) آن را در میان فیلسوفان نظری تعلیم و تربیت، با مطالعه مجله نظریه تربیتی، و خلاصه مذاکرات همایش سالانه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، در ایالات متحده، و نیز با مطالعه مجله فلسفه تعلیم و تربیت، در پادشاهی بریتانیا، پیگیری کرد. به نظر می‌رسد که فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، تا سال‌های ۱۹۶۰ و اوایل سال‌های ۱۹۷۰، که آثار پیترز، هرست، دیردن، و ویلسون بر پادشاهی بریتانیا و آثار شفلر، گرین، مک کلان، و دیگران بر ایالات متحده سیطره داشت، به اوج خود نرسید.

۳- «تأملات فرهنگی»^۲ درباره تعلیم و تربیت

سه طبقه متافیزیکی، هنجاری، و تحلیلی که تا این‌جا مورد بحث قرار گرفتند، برای توصیف دامنه نوشته‌های فلسفی درباره تعلیم و تربیت کفایت می‌کنند. اما آن‌ها کاملاً دربرگیرنده فعالیت‌هایی نیستند که به لحاظ تاریخی، تحت عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت» صورت پذیرفته‌اند. در طول تاریخ، کسانی که فیلسوف تعلیم و تربیت نامیده شده‌اند، به یکی یا بیش از یکی از این سه فعالیت فلسفی پرداخته‌اند، اما گاه به فعالیت دیگری هم روی آورده‌اند که هر چند غیر فلسفی است، ولی مهم است. وجود این فعالیت چهارم، موجب بروز نوعی آشفتگی در ارتباط با قلمرو رشته فلسفه تعلیم و تربیت گردیده است؛ حتی در مواقعی، موجب طرح این سؤال شده است که آیا فلسفه تعلیم و تربیت اصلاً یک رشته است یا خیر. این فعالیت چهارم در این‌جا تحت عنوان

«تأملات فرهنگی» دربارهٔ تعلیم و تربیت نامیده می‌شود. این نوع فعالیت را احتمالاً می‌توان به عنوان تفسیر تربیتی آن فعالیتی که از «دین و ادبیات تخیلی» سرچشمه می‌گیرد، و به نظر تیلور نباید با متافیزیک خلط شود (در عین حال که با دین قرابت‌هایی داشته است)، تلقی کرد.

آن‌چه موجب پیچیدگی این تصویر می‌شود آن است که فیلسوفان گاهی اوقات به این نوع تأملات تربیتی غیر فلسفی پرداخته‌اند، اما کسانی که خود را بیش‌تر وقف چنین تأملاتی کرده‌اند نیز به ندرت دربارهٔ تعلیم و تربیت به یکی از سه سبک فلسفی فوق‌الذکر مطالبی نوشته‌اند. اما موضوع گپیچ‌کننده این است که آوردن گروه دوم و همچنین گروه اول در طبقه «فیلسوفان تعلیم و تربیت»، امری متداول بوده است. همان‌طور که آکانور نیز خاطر نشان کرده است، اگر در کاربرد عباراتی همچون «فلسفهٔ تعلیم و تربیت»، «مبنای فلسفی تعلیم و تربیت»، «پیش‌فرض‌های فلسفی نظریهٔ تربیتی»، و مانند آن، متقدانه بنگریم، روشن می‌شود که هر چند آن‌ها عناوینی بس عمیق برای گفت‌وگوهای متنوع پیرامون هدف‌ها و روش‌های تدریس‌اند، اما مبهم هستند. این قبیل کاربردها را به خوبی می‌توان به نفع و وضوح، حذف کرد (آکانور، ۱۹۵۷، ص ۱).

بدین ترتیب، در بسیاری از نقاط دنیای انگلیسی‌زبان، این امر شایع بوده است که «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» در دوره‌های تربیت معلم به وسیلهٔ کسانی تدریس شود که هیچ آموزش فلسفی خاصی ندیده، فقط مربیانی با تجربه و متفکر بوده‌اند. این افراد، غالباً رئیس‌ان، بازرسان، و مدیران سابق مدارس بوده، یا پیشینه‌ای ادبی داشته‌اند. این گرایش، در کتاب‌هایی که طی سال‌های ۱۹۴۰ و سالهای ۱۹۵۰ منتشر شده، منعکس گردیده است. در این مقطع زمانی، مجموعه‌های متعددی از اندیشه‌های تربیتی شخصیت‌های مشهور، با قطع نظر از شایستگی فلسفی این اندیشه‌ها وجود دارد؛ نیز کتاب‌هایی دیده می‌شود که به شیوه‌ای اندیشمندانه، اما غیر فلسفی، به نفع یک یا بیش از یک نوشدارو یا برنامه استدلال کرده‌اند. به عنوان مثال، می‌توان از کتاب‌های رابرت اولیچ نام برد؛ کتاب سه هزار سال خرد تربیتی^۱ (۱۹۵۴) چنین خصوصیتی دارد، و کتاب فلسفهٔ تعلیم و تربیت^۲ (۱۹۶۱) که دربارهٔ موضوعاتی همچون «چه کسی را تربیت می‌کنیم؟»، «نقش هنر در تعلیم و تربیت»، و «هشت اصل موضوعهٔ تدریس» بحث می‌کند، به هیچ‌رو در یک بخش فلسفه به کار برده نشده، و اصلاً به سختی می‌توان فلسفه‌ای (به سه صورت فنی فوق‌الذکر) را در آن پیدا کرد.

فیلسوفان نیز به شیوه‌ای غیر فلسفی دربارهٔ تعلیم و تربیت چیزهایی نوشته‌اند. لاک، هگل، و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این گونه عمل کرده‌اند. کتاب لاک به نام اندیشه‌هایی در باب تعلیم و تربیت^۱ (۱۹۶۳) صرفاً به مقداری اندک و نیز بابی دقتی بسیار بر آثار فلسفی اش مبتنی است. استنتاجات وی دربارهٔ اولویت‌های تربیتی یک اشراف‌زادهٔ زمین‌دار، و توصیه‌هایش در مورد پوشیدن کفش‌های سوراخ‌دار در هوای بارانی، و مانند آن نمی‌تواند نتیجهٔ منطقی نظریات معرفت‌شناختی، متافیزیکی، یا وجودشناختی اش باشد؛ آن‌ها فقط «تأملاتی فرهنگی» دربارهٔ مسائل تربیتی‌اند. با این حال، کتاب فوق‌الذکر، به‌عنوان یک اثر کلاسیک در قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت شناخته شده است (نگاه کنید به لاک و تعلیم و تربیت). با این حال، شاهکار فلسفی لاک، یعنی، گفتاری در باب فهم انسانی^۲ که صریحاً دربارهٔ تعلیم و تربیت بحث نمی‌کند، مملو از مسائل مربوط [به تعلیم و تربیت] است. همچنین، کتاب‌های راسل دربارهٔ تعلیم و تربیت، که در سال‌های میانی جنگ جهانی اول و دوم نوشته شده، حاوی تفسیرهای اجتماعی و تربیتی قوی، بذله‌گوینه، و خردمندانه‌ای است. این تفسیرها، فراهم آورندهٔ الگویی منسجم برای تعلیم و تربیت مترقی^۳ هستند، اما از حیث فنی، اصلاً جنبه فلسفی ندارند.

غالباً، یک کتاب یا یک مجلهٔ غیر فلسفی، برای یک دورهٔ دانشگاهی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرد، زیرا به شیوه‌ای نیرومند - هر چند فقط به صورت تلویحی - یک مسألهٔ تربیتی و فلسفی مهم را مطرح می‌سازد. بنابراین، ممکن است کتاب‌های مریان ترقی‌خواه، همچون آنتون ماکارنکو^۴ در اتحاد جماهیر شوروی سابق، یا کتاب‌های ای. اس. نیل^۵ در پادشاهی بریتانیا، و یا آثار نویسندگان تربیتی بنیادگرا همچون پائولو فرر^۶ یا ایوان ایلیچ^۷ مورد استفاده قرار گیرند. هر چند این کتاب‌ها فلسفی نیستند، اما خواننده را تشویق می‌کنند که دربارهٔ رابطهٔ مدارس و جامعه، موجه بودن استفادهٔ مدارس از تلقین نگرش‌های معین دربارهٔ زندگی ما، نقش ایدئولوژی‌ها در درون جامعه، اعتبار نام‌گذاری‌هایی همچون «طبیعی» یا «غیر طبیعی» بر فرایندهای تربیتی، و معنای دقیق اصطلاحاتی همچون «تنبیه» و «آزادی» بیندیشد. نیز، ممکن است یک فیلسوف تعلیم و تربیت، دانشجویانش را برای مطالعهٔ مقالاتی که به صورت زنده، مسائل

1. Some Thoughts Concerning Education

3. progressive education

5. A.S.Neill

7. Ivan Illich

2. An Essay Concerning Human Understanding

4. Anton Makarenko

6. Paulo Freire

فلسفی عمیقی را مطرح می‌سازند، به مجلاتی در زمینه سیاست یا پژوهش تربیتی ارجاع دهد.

۴- رویکرد «ایسم‌ها»

باید روشن باشد که پژوهش فلسفی درباره تعلیم و تربیت، محدود به يك شیوه نیست. فیلسوفان متافیزیکی با یکدیگر، و خود نیز (در مجموع) با مکتب‌های مختلف فیلسوفان تحلیلی، اختلاف نظر دارند. با این وجود، طی چندین دهه در حوالی اواسط قرن بیستم، يك شیوه مرجح برای نگرستن به فلسفه تعلیم و تربیت وجود داشت؛ شیوه‌ای که فراتر از مرزهای سنتی بود. این رویکرد در کتاب‌های درسی، مجلات، صورت جلسات همایش‌ها، و حتی فیلم‌های آموزشی این دوره زمانی به چشم می‌خورد. رویکرد مزبور، هم در اروپای غیر بریتانیایی یافت می‌شد، هم در دنیای انگلیسی‌زبان؛ هم مورد قبول برخی از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت بود، هم مورد قبول فیلسوفان متافیزیکی (جاجز، ۱۹۵۷)؛ به علاوه، این رویکرد در دهه ۱۹۹۰ نیز به طور کامل محو نشده است.

این اعتقاد وجود داشته است که نظریات فلسفی یادینی (یا «ایسم‌ها») می‌توانند همچون نقاطی آغازین برای استنتاج آموزه‌ها یا توصیه‌های تربیتی عمل کنند. يك روش متداول برای ساختن يك فلسفه تربیتی، استنتاج آن از يك دیدگاه فلسفی، همچون ایدآلیسم، رآلیسم، تومیسیم، پراگماتیسم، یا اگزستانسیالیسم است. این رویکرد می‌پرسد: «يك دیدگاه فلسفی معین، حاوی چه چیزی برای تعلیم و تربیت است؟» (برودی، ۱۹۶۹، ص ۱۱۸). یکی از کتاب‌های سالانه انجمن ملی مطالعه تعلیم و تربیت (NSSE) این رویکرد را در سال ۱۹۵۵ به جامعه تربیتی بزرگ تر ایالات متحده معرفی کرد، اما در جاهای دیگر نیز کوشش‌های مشابهی صورت پذیرفت (بروباخر، ۱۹۵۵).

رویکرد «ایسم‌ها» برای آن گروه از فیلسوفان تعلیم و تربیت که به آموزش معلمان (یا متخصصان در رشته‌های مربوط، همچون آموزش کارهای اجتماعی یا آموزش بزرگسالان) کمک می‌کردند، جاذبه بسیاری داشت. به نظر می‌رسید که تمامی آنچه باید انجام می‌شد، عبارت بود از ارائه تعدادی از دیدگاه‌های فلسفی به دانشجویان جهت انتخاب کردن، یا ارائه دیدگاهی که آموزشگر آن را درست می‌دانست. آن گاه، شخص می‌توانست به کار ظاهر آساده استخراج منطقی دلالت‌های تربیتی بپردازد. اما اتفاقاً معلوم شد که این رویکرد، در نهایت، رویکردی

ساده لوحانه، و از این بدتر، پنهان کننده اشتباهات فاحش فلسفی است.

بین تعهدات فلسفی عمیق يك فرد - مثلاً، نسبت به اید آلیسم، ر آلیسم، یا پراگماتیسم - و عقاید و اعمال روزمره اش، يك تطابق ساده و مو به مو در کار نیست. به طور کلی، نمی توان بر اساس رفتار يك فرد، به ایسم های فلسفی مورد قبول وی پی برد. بنابراین، نحوه برخورد يك ر آلیست با امور روزمره (همچون میزها، صندلی ها، بچه ها) با نحوه برخورد يك اید آلیست فرقی ندارد. این دو دیدگاه فلسفی، از حیث تحلیل یا گزاری که از منابع، اعتبار، و جایگاه دانش بشری عرضه می دارند با یکدیگر اختلاف پیدا می کنند، اما به ارائه آموزه های تجربی رقیب درباره جهان نمی پردازند. ویتگنشتاین در سال ۱۹۷۰ نوشت: «یکی، ر آلیست دو آتشه ای است، دیگری اید آلیست پر حرارتی است که به فرزندانش چیزهایی را مطابق با عقاید خود می آموزد... اما همین اید آلیست، بالاتر از همه، به فرزندانش واژه صندلی را می آموزد، زیرا یقیناً وی از آنان می خواهد که این یا آن کار، مثلاً، آوردن يك «صندلی»، را انجام دهند. پس بین کردار فرزندانش تربیت شده يك اید آلیست با کردار فرزندانش تربیت شده يك ر آلیست چه فرقی وجود دارد؟ آیا جز رجز خوانی، فرق دیگری هست؟»

اشکال دیگر رویکرد «ایسم ها» این بود که بر مبنای برداشتی غیر قابل دفاع از دلالت^۱ قرار داشت. استنتاج دلالت ها از يك مقدمه انتزاعی یا نظری، مستلزم مقدمات دیگری بود که مقدمه اول را به قلمرو عملی مورد نظر مربوط سازند. بنابراین، وقتی که طرفدار رویکرد «ایسم ها» به استنتاج دلالت های ر آلیسم می پرداخت، زنجیره استدلال هایش کامل نبود، مگر آن که دیگر مقدمات نیز اضافه می شد: «واقعیت، مستقل از شناخت انسان است، پس انسان باید علوم و تاریخ غیر شخصی را بیاموزد؛ و وظیفه مدرسه، انتقال دانش است» (فیلیس، ۱۹۷۱، ص ۱۲-۱۱). البته، معنای این سخن آن نیست که فیلسوفان نباید - یا نمی توانند - به بحث درباره مسائل عملی مورد علاقه متخصصان بپردازند: اهداف آموزش ابتدایی چیست؟ آیا این برنامه تربیتی، منصفانه است؟ برنامه درسی دبیرستان باید حاوی چه چیزهایی باشد؟ سخن در این است که نمی توان با استنتاج این امور به شیوه ای ساده از يك دیدگاه انتزاعی فلسفی، درباره شان تصمیم گرفت. چگونگی مشارکت فیلسوفان در بحث از این مسائل، مورد اختلاف است، و پیروان انگلیسی زبان ویتگنشتاین، عقیده ای متفاوت با پیروان آلمان زبان دیلتای^۲ دارند. اما در حال حاضر، اکثر آنان

قبول دارند که رویکرد «ایسم‌ها» پاسخگوی این مسائل نیست.

۵- شخصیت‌های کلاسیک در فلسفه تعلیم و تربیت

در اوج نفوذ نهضت تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت، آثار مکتوب در این زمینه، نسبتاً غیر تاریخی بود، و صرفاً کوشش اندکی برای بحث از آثار کلاسیک قرون اولیه انجام می‌پذیرفت. هر چند در حال حاضر، این مقوله، بیشتر مورد علاقه کسانی است که در رشته «تاریخ اندیشه تربیتی» کار می‌کنند تا فیلسوفان، اما روشن است که آثار کلاسیک، تأثیری محو‌ناشدنی بر جای نهاده، از دید نویسندگان معاصر مخفی نمانده‌اند. مرور فشرده‌ای بر چهار مجله اصلی بین‌المللی که در سال ۱۹۹۰ در انگلستان به چاپ رسیده است، نمایانگر مقالاتی است که به‌ویژه در ارتباط با ابعاد فکری لاک، کانت، دیویی، میل، روسو، و سقراط نوشته شده، و در این مرور فشرده، مقالاتی که متضمن مراجعه به این شخصیت‌ها و دیگر شخصیت‌های کلاسیک است، در نظر آورده نمی‌شوند.

جمهوری افلاطون، به عنوان اولین شاهکار در این زمینه تلقی می‌شود؛ و از نظر فلاسفه آمریکایی، امیل روسو، و دموکراسی و تعلیم و تربیت دیویی با آن پیوندهایی دارند. پس از آن می‌توان از مقالات تربیتی اسپنسر، و نوشته‌های تربیتی لاک، هگل، کانت، کومنیوس، پستالوزی، هربارت، و احتمالاً راسل نام برد. هر چند برخی از این‌ها، چنان‌که قبلاً هم گفته شد، به لحاظ فنی، جنبه فلسفی ندارند.

۶- کارهای مؤثر خارج از فلسفه

غالباً یک مربی یا محقق اندیشمند در رشته‌ای مرتبط (همچون جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی) می‌تواند به شیوه‌های فوق‌الذکر در فلسفه تعلیم و تربیت مشارکت ورزد. آنچه ضرورت دارد این است که کار مورد نظر، حاوی تأملاتی درجه دوم یا فراهات تأملاتی در خصوص مفاهیم یا استدلال‌های مورد استفاده در قلمرو اولیه (و مرتبط با تعلیم و تربیت) یا روشنگری این مفاهیم و استدلال‌ها باشد؛ یا آموزه‌ای متافیزیکی را درباره یک مسأله تربیتی، آن‌هم به شیوه‌ای که از حیث عقلانی تحریک بخش است، اعمال کند؛ یا دیدگاهی هنجاری ارائه شود که حمایت عقلانی معتبری را دربرداشته باشد. کارهایی که صرفاً حاوی بیان دیدگاه‌ها هستند ممکن است به لحاظ تربیتی یا «سیاسی» مهم باشند، اما از این ضمانت عقلانی برخوردار نیستند که سهمی در فلسفه تعلیم و تربیت داشته باشند. نوشته‌های

روان‌شناس رفتار گرا، بی. اف. اسکینر، و دوران‌شناس رشد گرایانی پیاز و کلبی، نمونه‌هایی از یک کار مناسب فلسفی است (نگاه کنید به اسکینر، ۱۹۷۲؛ پیاز و اینهلدر، ۱۹۶۹؛ کلبی، ۱۹۷۱). غلط خواهد بود اگر گفته شود که نوشته‌های اینان فقط «مورد علاقه» فیلسوفان تعلیم و تربیت است، نه واقعاً «متعلق» به قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت؛ چرا که این غیر فیلسوفان، به واقع فلسفه را انجام می‌دهند، و برای حمایت از دیدگاه‌های خود، دلایل فلسفی جالبی اقامه می‌کنند.

از خارج فلسفه تعلیم و تربیت، کارهای بسیاری سرچشمه گرفته که (هرچند چندان مورد توجه نبوده) می‌توان آن‌ها را متعلق به این قلمرو وسیع تر دانست. یک مرور اجمالی بر مجلات فلسفه تعلیم و تربیت در سال ۱۹۷۰، نشانگر مسائلی است که در آن زمان مطرح بوده‌اند: مقالاتی درباره مارکس، مقالاتی درباره دوران‌شناس، یعنی، آزوبل^۱ و کلبی، مقاله‌ای درباره چند جامعه‌شناس، مقالاتی درباره ارزیابی برنامه‌های اجتماعی و سیاست‌های پذیرش مؤسسات آموزش عالی، و تعدادی مقاله درباره فیلسوفانی همچون دیویی و راسل. مرور مشابهی بر مجلات دو دهه بعد نیز نمایانگر مقالاتی درباره رارتی، نیچه، هابرماس^۲، لیوتار^۳، فوکو^۴، کی‌یرکگارد^۵، میل، و نویسندگان برجسته مدافع حقوق زن^۶، و همچنین مقالاتی درباره دوستی، برابری، اجتماع، تفویض اختیار، و روان‌شناسی رشد است.

۷- گونه‌های کانتی، هگلی، و مارکسیستی

آثار بسیاری از فیلسوفان، فیلسوفان تعلیم و تربیت، نظریه‌پردازان تربیتی و سیاسی، مصلحان اجتماعی، و دانشمندان اجتماعی، منعکس کننده نفوذ دائمی کانت، هگل، و مارکس است. آثار دیویی و پیاز، به وضوح، نشانی از هگل و کانت را دربر دارد، اما باید به این فهرست، وجود گرایان^۷، پدیدارشناسان^۸، و نظریه‌پردازان انتقادی مکتب فرانکفورت^۹، همراه با طیف نو مارکس‌گرایان^{۱۰}، و پسانوگرایان^{۱۱} را نیز افزود (نگاه کنید به مارکسیسم و اندیشه تربیتی؛ پسانوگرایی و تعلیم و تربیت).

1. Ausubel

3. Lyotard

5. Kieerkegaard

7. existentialists

9. critical theorists of frankfort school

11. postmodernists

2. Habermas

4. Foucault

6. feminist writers

8. fenomenologists

10. neo - marxists

توصیف شرایط معاصر دشوار است، چرا که مرابطات و خطوط نفوذ پیچیده بسیاری در کار است؛ برای مثال، هم مارکس و هم دیویی، تحت تأثیر هگل بودند، و یورگن هابرماس از مکتب فرانکفورت عمیقاً تحت تأثیر هگل و مارکس بوده است. بین نویسندگانی که می توان آن ها را متعلق به يك اردو دانست نیز اختلاف نظرهایی وجود دارد (هایدگر^۱ و هوسرل^۲ با یکدیگر مخالف بودند، و هابرماس از هورک هایمر^۳ انتقاد می کرد).

۷-۱. پدیدارشناسی

اصطلاح «پدیدارشناسی» را اولین بار هگل وضع کرد، به طور کلی، این اصطلاح به مطالعه راه های مختلف ظهور یا بروز چیزهای خاص در دانستگی اشاره دارد. هوسرل، آن را با راه های مختلف ظهور چیزها در موقعی که تحت پژوهش علمی قرار می گیرند، سنجید:

ما دو چیز مختلف داریم: دنیای زندگی و دنیای عینی-علمی، گرچه این دو دنیا به یکدیگر مربوط اند. دانش مربوط به دنیای عینی-علمی در بدهت دنیای زندگی «پی ریزی می شود». دنیای زندگی به عامل علمی یا به جامعه عامل، پیشکش می شود... آن گاه درمی یابیم که ما دانشمندان، از همه بالاتر، موجوداتی بشری و نیز عناصری از دنیای زندگی هستیم که همواره برایمان وجود دارند؛ و بنابراین، کل علم، همراه با ما، به درون دنیای زندگی، که صرفاً ذهنی-نسبی است، کشیده می شود. (هوسرل در برنشتاین، ۱۹۷۶، ص ۱۲۹).

حساسیت در برابر نکات فوق الذکر، تدریجاً سراسر علوم اجتماعی را فرا گرفته و حتی در دنیای انگلیسی زبان، حمایت محققان آموزشی وابسته به جهت گیری کمپبل^۴ را برانگیخته است. اما پدیدارشناسان، این اندیشه را بیشتر توسعه داده و در مجموع، علوم اجتماعی تجربی یا طبیعت گرایانه را به عنوان علومی که واقعیت اجتماعی را بدیهی فرض می کنند، می شناسند. آنان متوجه اهمیت نگرش تأویلی^۵ (نگاه کنید به نگرش تأویلی)، تفسیر^۶، و سنت دیلتای گردیده اند. فهم عمل انسان، مستلزم فهم منظوری است که عامل از اعمال و تعاملاتش با دیگران دارد؛ موضع يك مشاهده گر «خارجی» را اتخاذ کردن، جز يك خطا چیز دیگری نیست. به دیگر سخن، از دیدگاه پدیدارشناسی، این فرض که واقعیت اجتماعی (مشمول بر آنچه در سازمان های آموزشی رخ

1. Heidegger
3. Horkheimer
5. hermeneutics

2. Husserl
4. Campbell
6. interpretation

می دهد) تنها نقطه شروع برای مطالعات تجربی است، خطای فاحشی است. پدیدارشناسی، فراهم آورنده مبنایی برای نقد روش های علوم اجتماعی و تحقیقات تربیتی است (نگاه کنید به پدیدارشناسی و وجودگرایی). نگرش تأویلی، جاده روش شناختی اثباتی^۱ متفاوتی را عرضه می دارد که به ویژه، پژوهشگران علاقه مند به مطالعات موردی پیچیده درباره زندگی در کلاس ها و مانند آن ها را تحت تأثیر قرار داده است. با این حال، در خارج از اروپا تعداد نسبتاً اندکی (اما در حال رشد) از فیلسوفان حرفه ای تعلیم و تربیت، فعالانه درباره این مسائل بحث می کنند.

۷-۲. نظریه انتقادی و مکتب فرانکفورت

نظریه انتقادی، ریشه در کار گروهی دارد که در اوایل سال های ۱۹۲۰ در فرانکفورت گرد هم آمدند؛ هورک هایمر، آدورنو^۲، و مارکوزه^۳، از جمله مهم ترین اعضای اولیه این گروه بودند. کار این گروه، آشکارا به وسیله اندیشه های مارکس و هگل شکل گرفت. درست همان طور که تحلیل روشن روش علمی می تواند به دانشمندانی که آن را پذیرفته اند، کمک کند تا دریابند که باید چه روش هایی را به عنوان دانشمند به کار برند، و از این راه موجب آزادسازی آنان شود، و درست همان طور که روانکاوی می تواند با واداشتن افراد به تفکر درباره عوامل مؤثر بر روان هایشان، آنان را آزاد کند، نظریه انتقادی نیز (مخصوصاً در نوشته های یورگن هابرماس در سال های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰) چون رشته ای تلقی گردید که موجب رهایی افراد در زندگی اجتماعی شان می شود. نظریه انتقادی، افراد را روشن خواهد کرد و آنان را به سمت جست و جوی آنچه برنشتاین آن را «شرایط عقلانی و مادی رها شدن، یعنی، شرایط آرمانی ای که در آن، کار ناییگانه ساز و تعامل آزادانه می تواند متجلی گردد»، رهنمون خواهد شد (برنشتاین، ۱۹۷۶، ص ۱۹۸). به نظر هابرماس، یک علم اجتماعی انتقادی، فقط به جست و جوی قوانین و نظریات تجربی بسنده نمی کند (دانش قانون شناختی)^۴، بلکه می خواهد از این هدف فراتر رفته، تعیین کند که گزاره های نظری، چه زمانی، نظامات یکسان عمل اجتماعی را درک می کنند، و چه زمانی، روابط منجمد ایدئولوژیکی وابستگی را، که اصولاً قابل تغییر هستند، آشکار خواهند ساخت. نتایج این بررسی، موجب برانگیختن فرایند تفکر در آگاهی کسانی خواهد شد که قوانین، درباره آنهاست. بنابراین، میزان آگاهی، که یکی از شرایط اولیه این قوانین است، می تواند تغییر یابد (هابرماس، ۱۹۷۱، ص ۳۱۸).

1. positive methodological road

2. Adorno

3. Marcuse

4. nomological knowlede

بدین سان، نظریه پردازان انتقادی، تمایز میان نظریه و عمل را مورد حمله قرار می دهند، هر چند نظریات جدیدتر هابرماس درباره این موضوع، پیچیده است. دانشمندان علوم طبیعی و اجتماعی، و همچنین فیلسوفان تحلیلی، غالباً اصرار ورزیده اند که فهم نظری طبیعت، نوع بشر، و جامعه، و روشنگری مفاهیم و تصورات، وابسته به کوشش هایی است که برای اجرای طرح های مهندسی یا تغییر جامعه انجام می شود، اما از لحاظ منطقی، هم با این کوشش ها فرق دارد، هم با کوشش برای تعیین آنچه در يك موقعیت واقعی انجام می شود (همان طور که قبلاً نیز اشاره شد، در اوج نفوذ نهضت تحلیلی، فیلسوفان، مایل به اجتناب از نظریه پردازی هنجاری بودند). اما اندیشمندان متأثر از مارکس - همچون اعضای مکتب فرانکفورت - معتقدند که تغییر جامعه در اولویت است نه فهم جامعه، و این کار کرد عملی یا راهیایی بخش، فقط ناشی از يك نظریه خوب نیست، بلکه تا حدی ناشی از ساختن آن است.

کار بسیاری از افراد در قلمرو آموزش و پرورش، متأثر از نظریه انتقادی بوده است (نگاه کنید به نظریه انتقادی و تعلیم و تربیت)^۱، و فیلسوفان طرفدار برابری حقوق زن و مرد و پسانوگرایان، مرابطات پیچیده ای با آن دارند (نگاه کنید به اثبات گرایی، ضد اثبات گرایی، و تجربه گرایی).

۸- فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

مک کلان و کومیسار^۲ در سال ۱۹۶۲ در مقدمه ای که بر چاپ امریکایی اثر ۱۹۴۱ هاردی نگاشتند، تفسیر هایی را درباره ماهیت و قلمرو فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت ارائه دادند. اما امیدواری های آنان به جلوگیری از کوته بینی های ناموجه در کانون این رشته، هنوز هم به طور کامل تحقق پیدا نکرده است. این دو، استدلال کردند که تحلیل، کار ساده ای نیست، بلکه متضمن يك سلسله فعالیت ها و فن هاست. به عقیده آنان، تحلیل، شامل دو فعالیت اصلی و حیاتی است: توضیح^۳ مفاهیم و نظریه ها، و بازسازی منطقی^۴ مفاهیم و نظریه ها. در مورد فعالیت توضیح یا روشنگری^۵، خاطر نشان ساختند که مراجعه به کاربرد معمولی، همیشه درست نیست (مخصوصاً در رشته ای مانند تعلیم و تربیت)، و تأکید کردند که توضیح را نباید با دقیق ساختن^۶

۱. ترجمه این مقاله را در فصل سی و یکم همین کتاب آورده ایم.

3. elucidation

5. clarification

2. Komisar

4. rational reconstruction

6. making precise

خلط کرد. به این معنا که برخی از مفاهیم، نادقیق اند، و همین است که غالباً آن‌ها را سودمند می‌سازد.

سخن مهم دیگر مك كلان و کومیسار این بود که فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، به ضرورت، از قلمرو هنجاری یا تجویزی جدا نیست. آنان نوشتند:

اگر تحلیل در تعلیم و تربیت، در واقع، از همه تجویزها اجتناب ورزیده بود (خطایی که حتی يك مرور علمی بر ادبیات تربیتی نیز آن را آشکار خواهد ساخت)، این نگرانی‌ها موجه می‌گردید. اصلاً وظیفه حرفه‌ای مربی آن است که توصیه‌ها را در کار خود به اوج برساند. انکار این وظیفه توسط تحلیل گر تربیتی، یعنی، از دست دادن نشان مخصوص خویش، به خاطر بوی تلخ و شیرین ماده ضد عفونی کننده (مک كلان و کومیسار، درباره هاردی، ۱۹۶۲، ص ۱۵۷).

این سخن در سال ۱۹۶۲ درست بود، اما با قدری تأمل روشن می‌شود که ماده ضد عفونی کننده، طی دو دهه بعد غلبه یافت. فلسفه تحلیلی، فنی تر و درون نگر تر شد، و با سمت گیری به نفع مسائل مورد علاقه دیگر فیلسوفان تعلیم و تربیت، مسائل مربوط به طیف وسیعی از دست اندر کاران تعلیم و تربیت را نسبتاً به بوتۀ فراموشی سپرد. به علاوه، نگرش آن درباره تجویز، ضمانت بیش تری پیدا کرد. این عوامل، وقتی که به اوج خود برسند، در دسر آفرین می‌شوند. حتی وقتی که يك مفهوم مورد تحلیل، فایده عملی روشنی داشت، فیلسوفان تعلیم و تربیت، محتاطانه تأکید می‌ورزیدند که آنها فقط به روشنگری مفهومی پرداخته‌اند. معمولاً اظهار امیدواری می‌شد که تحلیل، دارای مدلولات عملی است، اما معلوم شد که استنتاج این مدلولات کار پیچیده‌ای است، و حتی در مواقعی، مدلولات مختلفی از يك مقدمۀ فلسفی یکسان استنتاج می‌شوند. عامل پیچیده دیگر این بود که بخش اعظم فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، حالت انتقادی پیدا کرد، هر چند این انتقادی بودن با انتقادی بودن نظریه پردازان انتقادی فرق داشت؛ بنابراین، فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، از این جهت که ضرورت اجتناب از برخی آموزه‌ها یا دیدگاه‌های تربیتی خاص را (به خاطر نقایص عقلانی آن‌ها) مطرح می‌ساخت، دستوری بود. فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، تا آن جا که چنین مفهومی را دربرداشت، نفوذ آن در حیطۀ وسیع تر تعلیم و تربیت نیز سودمند بود؛ زیرا چنان که پوپر نیز گفته است، دانش انسان، به واسطۀ فرایند حذف خطا رشد می‌کند.

برخی از موضوعاتی که در اوج نهضت تحلیلی به وسیله فیلسوفان تربیتی تحلیل گرا روشن گردیدند، عبارتند از: مفهوم تعلیم و تربیت (هرست و پیترز، ۱۹۷۰؛ پیترز، ۱۹۷۳)؛ تلقین (اسنوک،

(۱۹۷۲)؛ زبان تعلیم و تربیت (شفلر، ۱۹۶۰؛ اسمیت و انیس، ۱۹۶۱)؛ ساختار دانش (هرست، ۱۹۶۵)؛ فیلیپس، ۱۹۷۴)؛ ماهیت نظریه تربیتی (آکانور، ۱۹۵۷؛ تیبیل، ۱۹۶۶)؛ و تربیت اخلاقی (بک و دیگران، ۱۹۷۱؛ ویلسون و دیگران ۱۹۶۷). شماری از فیلسوفان تعلیم و تربیت، به بررسی منطق تحقیق تربیتی بازگشتند (ویلسون، ۱۹۷۲؛ برودی و دیگران، ۱۹۷۳)؛ گرایشی که از سال‌های ۱۹۷۰ تا حدی قوی‌تر شده است. شمار زیادی از مجموعه مقالات سودمند و مهم نیز منتشر شده است (مثلاً، نگاه کنید آر کامپولت، ۱۹۶۵؛ پیترز، ۱۹۷۳؛ دویل، ۱۹۷۳؛ شفلر، ۱۹۵۸، برای بحث بیشتر نگاه کنید به فلسفه تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی). برای آشنایی با انتقاداتی که رویکرد تحلیلی به عمل آمده و اعتبار آن را در این دوره زیر سؤال برده است، (نگاه کنید به ژلنر، ۱۹۷۹؛ و هاریس، ۱۹۷۹).

شرایط سال‌های ۱۹۹۰، پیچیده و تا حدی مناسب است. فیلسوفان با مجموعه‌ای از رویکردها و در مجموعه‌ای از زمینه‌ها کار می‌کنند، و این رشته، با نوعی التقاط‌گرایی مشخص می‌شود که احتمالاً در دوره‌های قبلی نظیر نداشته است. فیلسوفان تعلیم و تربیت، به واسطه کار کردن با فلسفه انگلیسی-آمریکایی، مکتب‌های فکری غیربریتانیایی، و کار دانشمندان اجتماعی، محققان تربیتی، و سیاست‌گذاران، برانگیخته می‌شوند.

منابع

- Atchambault RD (ed.) 1965 *Philosophical Analysis and Education*. Routledge and Kegan paul. London.
- Beck C. Crittenden B. Sullivan E (eds.) 1971 *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*. Totonto University Press. Toronto.
- Bernstein RJ 1976 *The Restructuring of Social and Political Theory*. Blackwell. Oxford.
- Broudy H. 1969 *How Philosophical can philosophy of education be?* In: Lucas C.J (ed.) 1969.
- Broudy H Ennis R. Krimerman L (eds.) 1973 *Philosophy of Educational Research*. Mc Cutchan New York.
- Brubacher J (ed.) 1955 *Modern Philosophers and Education* 54th Yearbook of the National Society for the Study of Education. *National Society for the Study of Education*. Chicago. Illinois.
- Dewey J 1958 *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan. New York.

- Doyle J F (ed.) 1973 *Educational Judgements: Papers in the Philosophy of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Frankena W 1965 *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey*. Scott, Foresman, Glenview, Illinois.
- Gellner E 1979 *Words and Things: An Examination of, and an Attack on, Linguistic Philosophy*. rev. edn Routledge and Kegan Paul, London.
- Habermas J 1971 *Knowledge and Human Interests*. Beacon. Boston. Massachusetts.
- Hardie C D 1962 *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Teachers College Press. New York.
- Harris K 1979 *Education and Knowledge: The Structured Misrepresentation of Reality*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Hirst P H 1965 *Liberal education and the nature of knowledge*. In: Archambault R D (ed.) 1965.
- Hirst P H Peters R S 1970 *The Logic of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Judges A V (ed.) 1957 *Education and the Philosophic Mind*. Horrap. London.
- Kohlberg L 1971 *Stages of moral development as a basis for moral education*, in: Beck C. Crittenden B. Sullivan E (eds.) 1971.
- Locke J 1963 *Some thoughts concerning education*. In: Perriman H R (ed.) 1947 *On Poittcs and Education*. Van Nostrand. New York.
- Locke J 1959 *An Essay Concerning Human Lnderstanding*. Dent. London.
- Lucas C J (ed.) 1969 *What is Philosophy of Education?* Macmillan. London.
- Maritain J 1960 *Education at the Crossroads*. Yale Lntversity Press. New Haven. Connecticut.
- McClellan J E Komisar B.P. 1962 *Preface to the American edition* In: Hardie C.D. 1962.
- O'Connor D J 1957 *An Introduction to The Philosophy of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Peters R S (ed.) 1973 *The Philosophy of Education*. Oxford University Press. London.
- Phillips D C 1971 *Theories, Values, and Education*. Melbourne University Press. Melbourne.
- Phillips D C 1974 *Perspectives on structure of knowledge and the curriculum*. In: Musprave PW (ed.) 1974 *Contemporarv Studies in the Curriculum*. Angus and Robertson. Sydney.
- Piaget J, Inhelder B 1969 *The gaps in empiricism*. In: Koestler A. Smythies J R (eds.) 1969 *Beyond Reductionism: New Perspectives in the Life Sciences*. Proceedings of The Alpbach Symposium. Hutchinson. London.
- Plato 1955 *The Republic*. Penguin. Harmondsworth
- Popper KR 1976 *Unended Quesl An Intellectual Autobiography*. Open Court. La Salle Illinois.
- Rorty R 1979 *Philosophy and the Mirror of Nature* Prince. ton University Press. Pnncceton. New Jersey.
- Rousseau J J 1955 *Emile*. Dent. London.
- Russell B 1914 *Our Knowledge of the External World as a Field for Scientific Method in Philosophy*. Open Cout. Chicago. Illinois.

- Ryle G 1949 *The Concept of Mind*. Hutchinson London.
- Scheffler I (ed.) 1958 *Philosophy and Education*. Allyn and Bacon Boston. Massachusetts.
- Scheffler I 1973 *Reason and Teaching*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Skinner B F 1972 *Beyond Freedom and Dignity* Cape. London.
- Smith BO Ennis R H (eds.) 1961 *Language and Concepts in Education*. Rand McNally. Chicago Illinois.
- Snook I 1972 *Lndoctrination and Education*. Routledge and kegan Paul. London.
- Soltis J E (ed.) 1981 *Philosophy and Education* 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I *National Sociely for the Study of Education* Chicago. Illinois.
- Taylor A E 1961 *Elements of Metaphysics*. Methuen. London.
- Tibble J W (ed.) 1966 *The Study of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Ulich R 1954 *Three Thousand Years of Educational Wisdom* rev. edn. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.
- Ulich R 1961 *Philosophy and Educational Research*. NFER. Windsor.
- Wilson J. Williams N. Sugarman B 1967 *Introducation to Moral Education*. Penguin. Harmondsworth.
- Wittgenstein L 1953 *Philosophical Investtgation s*. Blackwell. Oxford.
- Wittgenstein L 1961 *Tractatus - Logico Philosophicus*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Wittgenstein L 1970 *Zettel*. Blackwell. London
- Peters R.S. (ed.) 1977 *John Dewey Reconsidered*. Routledge and Kegan Paul. London.

فصل بیست و چهارم

فلسفه تعلیم و تربیت: ۸۲-۱۹۵۲^۱

آر. اف. دیردن

۱- مروری کلی

هنگامی که در سال ۱۹۵۲ اولین شماره مجله بریتانیایی مطالعات تربیتی^۲ منتشر گردید، نخستین مقاله به وسیله یک فیلسوف به نگارش درآمده بود. عنوان این مقاله «تعلیم و تربیت و نقشه دانش» و نویسنده اش لوئیس آرنودرید^۳ بود که پیش تر، از کرسی فلسفه عمومی به سوی کرسی جدیدی در فلسفه تعلیم و تربیت در مؤسسه تربیتی دانشگاه لندن حرکت کرده بود. وی، اندکی پیش از بازنشستگی، نظرات خود را در ارتباط با تعلیم و تربیت، به طور جامع تر در کتابی تحت عنوان فلسفه و تعلیم و تربیت^۴ (۱۹۶۲) مطرح ساخت.

در این مقطع زمانی، کتاب های دیگری هم می توان پیدا کرد که مربوط به کسانی است که در زمینه فلسفه عمومی، آموزش دیده و به فلسفه تعلیم و تربیت روی آورده بودند، مانند حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی،^۵ سی. دی. هاردی (۱۹۴۲)، مقدمه ای بر فلسفه تعلیم و تربیت^۶.

1. Dearden. R.F. (1982). *Philosophy of Education, 1952 - 82*. British Journal of Educational Studies, Vol. XXX. No 1. February 1982. PP. 57-71.

2. British Journal of Educational Studies

3. Louis Arnaud Reid

4. Philosophy and Education

5. Truth and Fallacy in Educational Theory

6. An Introduction to the Philosophy of Education

دی. جی. اُکانور (۱۹۵۷)، اقتدار، مسئولیت، و تعلیم و تربیت^۱، آر. اس. پیترز (۱۹۵۹)، زبان تعلیم و تربیت^۲، اسرائیل شفلر (۱۹۶۰). و البته آثاری هم از «مربیان بزرگ» وجود داشت که برخی از آنان فیلسوفان بزرگی بودند، مانند افلاطون، ارسطو، لاک، کانت، و جان دیویی، که آگاهی در گذشت وی در اولین شماره مجلهٔ بریتانیایی مطالعات تربیتی درج گردید.

در طول دههٔ ۱۹۵۰، و در واکنش مستقیم به پیشرفت‌های فلسفهٔ عمومی، تدریجاً مفهوم جدیدی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت شکل گرفت و به طور پراکنده ظاهر گردید. اما فاصلهٔ این موقعیت با موقعیتی که در آن مطالعات تربیتی، طبیعتاً به صورت رشته‌های مختلف در نظر گرفته شد و فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز یکی از آن‌ها تلقی گردید، بسیار زیاد است.

با این حال، در سال ۱۹۷۷، ماری وارنوک^۳ توانست کتاب مکتب‌های فکری^۴ اش را بدون هیچ بحث و مناقشه‌ای با بیان این مطلب آغاز کند: «دیگر نمی‌توان به طور جدی تردید کرد که چیزی به نام فلسفهٔ تعلیم و تربیت وجود دارد». این انتقال، چگونه به وقوع پیوست؟

این فرصت در اوایل دههٔ ۱۹۶۰ فراهم آمد. دانشکده‌های تربیت معلم، طول دوره‌های گواهینامه‌ای خود را به بیش از دو یا سه سال افزایش دادند، ضمن این که مطابق توصیهٔ گزارش رابینز این دانشکده‌ها می‌بایست مجدداً تحت عنوان دانشکده‌های علوم تربیتی نام‌گذاری می‌شدند، و به برخی از دانشجویان خود، درجهٔ آموزشی جدیدی به نام لیسانس علوم تربیتی اعطا می‌نمودند. این تغییرات با نیاز به وجود مربیان بیشتر و با کیفیت علمی بهتر و همچنین دوره‌هایی که کاملاً سزاوار اعطای یک درجه بودند، در آمیخت.

نظیر این تغییر در ایالات متحدهٔ آمریکا نیز به وقوع پیوست. در این کشور، انتقادات شدید از دوره‌های آموزشی میکی موز^۵ متوجه معلمانی مانند جی. بی. کونانت و جی. دی. کورنر بود که بر آموزش‌های بسیار قوی تری در رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت تأکید می‌ورزیدند. با این حال، عامل دیگری که موجب فراهم آمدن فرصت برای ابتکارات علمی جدید گردید وضعیت مدارس بود، که بسیاری از تغییرات بحث‌انگیز، مانند «انقلاب» در مدارس ابتدایی، سازماندهی مجدد در سطح متوسطه، و دوره‌های آزمایشی طرح‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی، در آنها رخ داده بود. هیچ زمانی مساعدتر از این زمان برای بررسی ادعاهای رشته‌های جدیدالظهور تعلیم و تربیت نبود.

1. Authority, Responsibility, and Education

2. Language of Education

4. Schools of Thought

3. Mary Warnock

5. Mickey Mouse Education Courses

این فرصت در فلسفه تعلیم و تربیت، به وسیلهٔ جانشین رید در لندن، یعنی، پروفیسور آر. اس. پیترز، با حداکثر تأثیر آن فراهم آمد. سابقهٔ پیترز در فلسفهٔ عمومی، همراه با علاقهٔ دیرین وی به تعلیم و تربیت، موجب گردید که وی با اشتیاقی مذهبی، دست به کار تعیین معیارهای نظریه‌پردازی تربیتی شود. سخنرانی افتتاحی وی در سال ۱۹۶۳ تحت عنوان تعلیم و تربیت به منزلهٔ شروع^۱، سال بعد، به صورت یک کتابچهٔ ۴۲ صفحه‌ای منتشر گردید (۱). این سخنرانی، برنامه‌ای از موضوعات مورد بحث و الگویی از روش را فراهم آورد که برای دههٔ بعد تعیین کننده بود. موضوعات گنجانده شده در مقالهٔ وی، شامل مباحثهٔ سنت گرایان با ترقی خواهان، پرورش عواطف، ماهیت خلاقیت و تفکر انتقادی، نقش نظریه‌های تربیتی اقتصاددانان و جامعه‌شناسان، و رابطهٔ وسایل با اهداف در تعلیم و تربیت، بود. این نکات با نظریه‌های تاریخی افلاطون، کواتیلیان^۲، فروبل، دیویی، و وایتهد در آمیخت.

اما بخش اصلی کاری پیترز، که به عنوان الگوی روش نیز شناخته شد، تحلیل مفهوم تعلیم و تربیت بود. وی، به گونه‌ای که امروزه بسیار شناخته شده است، استدلال کرد که «تعلیم و تربیت»، خانواده‌ای از روش‌های اخلاقاً مشروع است که به ایجاد حالات ذهنی ذاتاً ارزشمند با محتوای شناختی گسترده کمک می‌کند. پیترز، این فرایند را در مجموع به عنوان رشد ذهن از طریق آشنایی با سنت‌های عمومی‌ای تلقی کرد که دربرگیرندهٔ معیارهای غیرشخصی‌اند و، اگر به خوبی فرا گرفته شوند، کیفیت متمایزی را برای زندگی به دست می‌دهند. بیان کامل‌تر دیدگاه‌های پیترز، که موجب علاقه‌مندی شدید وی به اخلاق و فلسفهٔ اجتماعی در کنار علاقهٔ آشکار قبلی‌اش به فلسفهٔ ذهن گردید، در کتاب اخلاق و تعلیم و تربیت^۳ (۱۹۶۶) منعکس شد.

پیترز در سخنرانی افتتاحی‌اش، کارهای فلسفی را به عنوان کارهایی که با مرزبندی مفاهیم و دلایل معرفتی در ارتباط است، توصیف کرده بود. در واقع، این دومی، یعنی وجه معرفت‌شناختی، در بریتانیا به وسیلهٔ پل هرست، که در آن زمان در بخش لندن بود، بیش‌تر توسعه یافت، هر چند کتاب شرایط معرفت^۴ اسرائیل شفلر از آمریکا به نحو گسترده‌ای مورد استفاده واقع شد. پیترز، دلایل ادعاهای معرفتی را، به ویژه در اخلاق، برحسب قیاس

1. education as initiation

3. Ethics and Education

2. Quintilian

4. Conditions Of Knowledge

استعلایی^۱، کاوید، اما این هرست بود که تأثیر بیش تری در زمینه معرفت‌شناسی عمومی بر جای نهاد.

مقاله هرست، زیر عنوان تربیت لیبرال و ماهیت معرفت^۲، فوراً به صورت يك اثر کلاسیک درآمد. (۲) نه تنها فیلسوفان تربیتی هم صنف، که اعضای هیأت بازرسان، نویسندگان مقالات سودمند شورای مدارس، و دانش آموزان و معلمان نیز از «اشکال معرفت» آگاه شدند و لوازم آن‌ها را برای برنامه‌درسی و روش، مورد تأمل قرار دادند. این نظر، به سهولت با نظر رسمی تربیت‌رئز در مورد تربیت در آمیخت و در کتاب منطق تربیت^۳ (۱۹۷۰)، که مشترکاً به وسیله این دو نفر تألیف گردید، ترکیب نیرومندی را فراهم ساخت. این ترکیب، هیچ هم‌وردی نیافت، هر چند برخی، کتاب حوزه‌های معنی فنی‌کس^۴ (۱۹۶۴) را با آن هم‌سنگ دانسته‌اند.

هرست در سال ۱۹۶۳ نیز مقاله دیگری نگاشته بود که آن هم به سرعت جایگاه يك اثر کلاسیک را کسب کرد. وی در این مقاله، که تحت عنوان فلسفه و نظریه تربیتی^۵ به رشته تحریر درآمده بود (۳)، استدلال کرد که رشته تربیتی واحدی وجود ندارد، و خود فلسفه هم فقط یکی از چندین رشته‌ای است که هر کدام، تأثیر خاصی بر اصول و عمل تربیتی دارند. شکل تجدیدنظر شده این مقاله، که حاوی استدلالی برای يك رویکرد به کل رشته‌های تربیتی بود، در اثر جی. دبلیو. تیبیل^۶، تحت عنوان مطالعه تعلیم و تربیت^۸ (۱۹۶۶)، منعکس گردید. این نشریه، به صورت الگویی برای انتشار يك کار کاملاً جدید و مخاطره‌آمیز به وسیله راوتلج و کگان پل، یعنی «کتابخانه تربیتی دانشجو»، درآمد. از این رو، در حالی که هرست مشغول تعیین سهم فلسفه بود، پیترز، در مقاله «جایگاه فلسفه در تربیت معلمان»، بیانیه‌ای در خصوص ماهیت و محتوای فلسفه برای دانشکده تدارک می‌دید (۴).

دهه ۱۹۸۰، دهه طغیان فعالیت‌ی بود که هر چند تیره و تار نیست، اما عقلاً به زحمت آن را باور می‌کنند. در همه سطوح و در همه مؤسسات تربیت معلم (به استثنای دانشگاه آزاد) دروسی در فلسفه تعلیم و تربیت، ارائه و حتی اجباری گردید. برای رویارویی با این تقاضای بایست مشاغل

1. transcendental deduction

2. Liberal Education and the Nature of Knowledge

3. The Logic of Education

5. Philosophy and Educational Theory

7. J.W. Tibble

4. Phenix' Realms of Meaning

۶. ترجمه این مقاله را در فصل دوازدهم همین کتاب آورده‌ایم.

8. The Study of Education

تخصصی جدید و متعددی به وجود می آمد. علاوه بر خود پیترز در مؤسسه لندن، فیلسوفان شروع به اشغال کرسی های تعلیم و تربیت کردند؛ ابتدایی^۱ و هرست، و سپس الیوت^۲، دیردن، سوکت^۳، پرینگ^۴، و اسپین^۵، فیلسوفان محض، مانند پروفیسور هاملین^۶، پروفیسور هیر^۷، پروفیسور اکشوت^۸، پروفیسور اکانور، پروفیسور پاسمور^۹، پروفیسور دی. زد. فیلیپس^{۱۰}، پروفیسور ای. فیلیپس گریفیث^{۱۱}، و پروفیسور رایل^{۱۲} نیز به تعلیم و تربیت علاقه مند شدند، که به واسطه شهرت پیترز در میان فیلسوفان عمومی تسهیل گردید. در سال ۱۹۷۳، مؤسسه فلسفه رویال با انجمن فلسفه تعلیم و تربیت فعلی ادغام شد تا کنفرانس بزرگی را در دانشگاه اکستر برگزار نماید. خلاصه مذاکرات این کنفرانس، به صورت کتابی تحت عنوان فیلسوفان درباره تعلیم و تربیت بحث می کنند^{۱۳} (۱۹۷۵)، با ویرایش استوارت براون^{۱۴}، منتشر گردید.

انفجار انتشارات نیز شایان ذکر است. خود پیترز، کتابخانه بین المللی فلسفه تعلیم و تربیت را به کتابخانه تربیتی دانشجو ملحق ساخت. نیز، مجموعه های سودمندی مانند اهداف تعلیم و تربیت، از تی. ا. ج. هولینز^{۱۵} (۱۹۶۴)، تحلیل فلسفی و تعلیم و تربیت، از آر. دی. آرکامبولت^{۱۶} (۱۹۶۵)؛ مفهوم تعلیم و تربیت، از پیترز^{۱۷} (۱۹۶۷)؛ و تعلیم و تربیت و رشد عقل، از دیردن، هرست، و پیترز^{۱۸} (۱۹۷۲) منتشر شد. به علاوه، پیترز، مجموعه ای را برای خواندنی های آکسفورد در فلسفه، تحت عنوان فلسفه تعلیم و تربیت^{۱۹} (۱۹۷۳) ویراست، در حالی که، هرست بسیاری از مقالاتش را در کتاب دانش و برنامه درسی^{۲۰} (۱۹۷۴) گرد آورد. کتاب خود من، یعنی، فلسفه آموزش ابتدایی^{۲۱} (۱۹۶۸)، تأکید دقیق تری بر برخی موضوع های کلی داشت و به نحو

-
- | | |
|--|-------------------|
| 1. Perry | 2. Elliotte |
| 3. Sockett | 4. Pring |
| 5. Aspin | 6. Hamlyn |
| 7. Hare | 8. Oakeshott |
| 9. Passmore | 10. D. Z. Philips |
| 11. A. Philips Griffiths | 12. Ryle |
| 13. Philosophers Discuss Education | 14. Stuart Brown |
| 15. Aims of Education (T. H. Hollins) | |
| 16. Philosophical Analysis and Education (R.D. Archambault) | |
| 17. The Concept of Education (Peters). | |
| 18. Education and the Development of Reason (Dearden, Hirst, Peters) | |
| 19. Philosophy of Education | |
| 20. Knowledge and the Curriculum | |
| 21. Philosophy of Primary Education | |

گسترده‌ای در دانشکده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. هم جان ویلسون و هم رابین بارو، به‌طور مفصل و دامن‌دار در این زمینه قلم زدند. اما همه انتشارات در دانشگاه‌ها انجام نشد. خصوصاً بخش‌های قوی فلسفه تعلیم و تربیت در دانشکده‌های استوکول و هامرتون، مجموعه‌هایی را تحت عنوان فلسفه و معلم، از دی. آی. لوید^۱ (۱۹۷۶) و ارزش‌ها و اقتدار در مدارس از بریجز و اسکریمشاو^۲ (۱۹۷۶) به وجود آوردند.

در ایالات متحده آمریکا از سال ۱۹۴۱، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت به وجود آمده بود، در حالی که پیترز در اواخر سال ۱۹۶۵، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر را بنیان نهاد. اولین نشست عمومی سالانه این انجمن در سال ۱۹۶۶ انجام شد، و خلاصه مذاکرات این نشست نیز برای اولین بار در همین سال منتشر گردید. خود پیترز رئیس جلسه بود، در حالی که، از لویس آرنود رید درخواست شد تا به عنوان اولین رئیس در جلسات حاضر شود. پل هرست نیز به عنوان اولین دبیر، تأثیرات سازنده‌ای داشت. از سال ۱۹۷۸، خلاصه مذاکرات همایش‌های سالانه انجمن، تحت عنوان جدید مجله فلسفه تعلیم و تربیت^۳ منتشر گردید، تا نشان دهد که این نشریه به خلاصه مذاکرات این همایش‌ها محدود نمی‌شود. این مجله، هم اکنون سالی دو مرتبه منتشر می‌گردد، و تقریباً تا پایان سال ۱۹۸۰ مجموعاً ۱۶۹ مقاله به وسیله ۱۱۳ نویسنده به رشته تحریر درآمد. نیز تا پایان همین سال، ۴۴ کشور این مجله را دریافت کردند. تعداد اعضای انجمن، بین چهارصد تا پانصد نفر بود، و علاوه بر نشست‌های ملی منظم، نشست‌هایی هم در چهارده منطقه کشور انجام شد.

۲. انقلاب در فلسفه تعلیم و تربیت: ظهور سبک تحلیلی

«انقلاب» در فلسفه تعلیم و تربیت، که در دهه ۱۹۶۰ به وقوع پیوست، نه فقط در بریتانیا، که در آمریکای شمالی و استرالیا نیز موجب آگاهی بیشتر از روش‌ها و نتایج فلسفه به عنوان یک رشته تحصیلی، و همچنین درگیری بیشتر با این روش‌ها و نتایج گردید. این روش‌ها و نتایج، مستقیماً درباره پرسش‌های تربیتی به کار بسته شد (پرسش‌هایی که پرداختن به آنها متضمن آشنایی با رشته مادر، در مقیاسی نسبتاً بیش‌تر از آنچه برخی از مدرسان داشتند یا می‌توانستند با

-
1. Philosophy and the Teacher (D. I. Lloyd)
 2. Values and Authority in Schools (Bridge and Scrimshaw)
 3. Journal of Philosophy of Education

گسترش سریع فرصت‌ها به سهولت کسب نمایند، بود). از همه مهم‌تر، این که الگوی متداول آن زمان، یعنی الگوی فلسفهٔ زبانی، نیز با این نفوذ رشتۀ مادر همراه گردید.

فلسفهٔ زبانی، «کاربرد معمولی» را چون راهنمای خود مورد توجه قرار داد. در این فلسفه، برداشت‌های مختلف از برخی واژه‌های معمولی، یا واژه‌های مجاور، از یکدیگر متمایز می‌گردد. با مراجعه به «آنچه می‌گوییم»، «آنچه می‌نامیم»، و «آنچه مهم می‌شمیریم»، نکاتی به اثبات می‌رسد. شهودهای زبانی، برای پی بردن به آنچه واژه‌ها «پیشنهاد می‌کنند» یا آنچه «گفتن آن ناچور به نظر می‌رسد»، کشف می‌شوند. مسلماً هدف از این کند و کاو، واژه‌های انگلیسی نبود، بلکه، مفهوم‌هایی بود که این واژه‌ها بر آن‌ها دلالت داشتند. ممکن است این مفهوم‌ها در زبان‌های مختلف یکسان باشند، یا به هیچ‌رو به وسیلهٔ يك واژهٔ واحد، مورد دلالت قرار نگیرند. مفهوم‌ها را هم باید از تداعی‌های روان‌شناختی کم و بیش شخصی يك واژه، جدا ساخت. اگر کارها خوب پیش برود، معیارهای کاربرد يك مفهوم، امیدوارانه آشکار می‌شود، و در مواردی که به‌ویژه، مطلوب و رضایت‌بخش هستند به شرایط لازم و کافی می‌انجامد. اگر این وضع دشوارتر باشد، باید کاربردهای «اساسی» را تشخیص داد، و مواردی را که با يك مفهوم تناسب ندارند، به عنوان موارد فرعی کنار نهاد.

ریشه‌های این نوع فلسفه‌ورزی در کارهای سقراط و ارسطو پیدا شد، هرچند محرك مستقیم‌تر آن، به صورت گوناگون، از ویتگنشتاین و جی. ال. اوستین سرچشمه گرفت. فلسفه، چون نبردی علیه فریبندگی زبان تلقی گردید، که به واسطهٔ تأمل در بازی‌های زبان^۱ و صور زندگی^۲ وابسته به آن‌ها به بهترین نحو تضمین می‌شد. اوستین، زبان معمولی را چون گنجینه‌ای از تمایزات ظریف تلقی کرد که در زندگی روزمره، ایجاد، انتخاب، و امتحان شده، احتمالاً از هر توصیهٔ خردمندانه‌ای که به وسیلهٔ فیلسوفان فارغ‌البال عرضه می‌شود، سالم‌تر است.

ارتباط با «زندگی» مسألهٔ مهمی بود، زیرا بدون آن، مراجعه به عادت‌ها و شهودهای زبانی، به عنوان اساس کار، به قدری سطحی و بی‌ارزش به نظر می‌رسید که درخور توجه جدی نبود. مع ذلك، در کل این رویکرد تناقضی وجود داشت، به این معنا که در زبان معمولی، فلسفه، نوعی مطالعهٔ زبان معمولی نبود. ایجاد نکته‌های مفهومی^۳ بر اساس مواردی که تعمداً حالت سطحی و

پیش پا افتاده داشتند، نیز نگران کننده بود. اما این کار، به خاطر بی‌علاقگی به سقوط در ورطهٔ جرّ و بحث بر سر انتخاب کاملاً آزادانهٔ يك مورد، و در نتیجه، غفلت از نکتهٔ اصلی صورت می‌گرفت. آنچه موجب نگرانی می‌شد این بود که کشف موضوعات مهم اخلاقی، ظاهرأ تا حد معیارهایی برای درجه‌بندی سیب‌ها، یا حتی تشخیص لوله‌های فاضلاب، تنزل می‌کرد.

نمونهٔ الگویی پیترز از تحلیل تعلیم و تربیت، به سبک تحلیل زبانی، و مبتنی بر مراجعهٔ صحیح به آنچه می‌گوییم، آنچه این اصطلاح بر آن دلالت دارد، آنچه وازه‌نامه نشان می‌دهد، و مانند آن بود. در واقع، پیترز همواره بسیار فراتر از آنچه این برنامه نیاز داشت، عمل می‌کرد. وی از دانش قابل ملاحظهٔ خود در روان‌شناسی، تجربه‌اش در ارتباط با مؤسسات تربیتی مختلف، و دانش گسترده‌ای که در تاریخ فلسفه داشت، بهره می‌جست. وی، گذشته از ثبت دقیق «کاربردها»، يك دیدگاه جامع فلسفی را در زمینه‌های اخلاقی و اجتماعی به صورت روشن بیان کرد، و مدلولات تربیتی‌اش را به نحو گسترده‌ای استخراج نمود. اما الگوی مذکور حفظ شد، و بعداً به واسطهٔ تحلیل جانشینی دیگری از «تنبیه»، تقویت گردید. نخستین علامتی که نمی‌توانست با این رویکرد کاملاً تناسب داشته باشد، این بود که دانشجویان در مورد آنچه به ایشان عرضه می‌شد، مصرانه تمایل داشتند که از تشخیص کاربرد معمولی^۱، امتناع ورزند، اما در عوض به معنای فلسفی^۲ مراجعه کنند، هر چند بحث‌هایی که در ارتباط با تحلیل صحیح «تعلیم و تربیت» در می‌گرفت، بی‌پایان بود.

اگرچه نقادان اندیشمند و سازنده‌ای همچون آبراهام ادل(۵)، و جامعه‌شناسان نقاد و معاندی همچون دیوید آدلشتاین^۳(۶)، مخصوصاً اشکالات اساسی کار پیترز را گوشزد کرده بودند، اما تریدهای جدی دربارهٔ تحلیل زبانی، قبلاً در رشتهٔ مادر گسترش یافته بود. بی‌تفاوتی ارزشی، که ناشی از روحیهٔ شدیداً مارکسیستی حاکم بر دورهٔ شورش‌های دانشجویی اواخر دههٔ ۱۹۶۰، و ترس و وحشت ناشی از جنگ ویتنام، و خود یکی از امتیازات خیالی تحلیل زبانی بود، غیر مسئولانه به نظر می‌رسید. اگر فلاسفه نمی‌توانستند هیچ کاری بهتر از تیز کردن گوش‌ها برای [شنیدن] اختلافات جزئی زبانی انجام دهند، پس احتمالاً باید نادیده گرفته می‌شدند، یا به وسیلهٔ ارنست ژلنر^۴ مورد انتقاد قرار می‌گرفتند(۷). فلسفهٔ زبانی، این تصور را به وجود آورد که

1. ordinary use
3. David Adelstein

2. the philosophical sense
4. Ernest Gellner

فلسفه، ستیزه‌ای پیش پا افتاده بر سر واژه‌ها، یا توجهی نابخردانه به انگشت کسی است که با دقت به واقعیتی اشاره می‌کند.

آیا فلسفه، واقعاً یک تکنیک زبانی بود؟ آیا موضوعش هیچ تاریخچه‌ای نداشت، یا این که حداقل فهم موضوعش، مستلزم شناخت تاریخچه‌اش نبود؟ آیا «کاربرد معمولی» نمی‌توانست درهم و برهم یا متناقض باشد؟ «کاربرد معمولی» برای برخی از اصطلاحات کاملاً جدید، چه بود؟ یک تحلیل، چه موقع می‌توانست درست باشد؟ اگر فیلسوفان واقعاً کاربرد معمولی را توصیف می‌کنند، آیا نباید به یک نوع زمینه‌یابی تجربی بپردازند؟ اگر تحلیل، «هر چیزی را همان گونه که هست و امی‌گذارد»، پس چه فایده‌ای دارد؟ و اگر گفته شود فایدهٔ تحلیل این است که افکار ما را روشن می‌کند، به نحوی که «پرسش‌های دیگری» آشکار می‌شوند، چه کسی باید به این پرسش‌ها پاسخ دهد، به خصوص هنگامی که آن‌ها واقعاً مهم به نظر می‌رسند؟ به علاوه، با توجه به این واقعیت که ممکن است کسی کاربرد واژه‌ای مانند آمین را خیلی خوب بلد باشد، اما معنایش را نداند، آیا می‌توان گفت که کاربرد و معنا واقعاً هم سنگ یکدیگرند؟

اما از نظر من دو انتقاد مهم وجود دارد. اولین انتقاد از اینجا برمی‌خیزد که روابط پیش گفتهٔ بین «مفاهیم» و «زندگی»، بیش از حد جدی گرفته می‌شوند. مفاهیم، به ویژه در یک حوزهٔ عملی همچون تعلیم و تربیت، علایق، و غالباً علایق متعارض را منعکس می‌کنند. چنین نیست که واژهٔ لاتین educare با واژهٔ لاتین educere^۱ به نحو رقیقی کشمکش داشته باشد، بلکه این مردم هستند که به خاطر چیزهای مختلف با یکدیگر کشمکش می‌کنند. همان طور که منتقدان مارکسیست هم به سرعت خاطر نشان کردند، فیلسوف تحلیلی در زیرپوشش «ما» امکان دارد علاقهٔ گروهی و مبدلی را که خواهان کسب اعتبار جهانی است، مخفی کرده باشد.

از این گذشته، وقتی که معلمان می‌گویند آنها «کودکان را آموزش می‌دهند، نه درس را»، آیا واقعاً درست است که نتوانسته‌اند یک نکتهٔ گرامری را بفهمند؟ تحلیل زبانی، برای آن که چشم‌انداز

۱. کلمهٔ education که امروزه در بعضی از زبان‌های غربی مانند انگلیسی و فرانسه به کار می‌رود، از دوریشهٔ educare و educere مشتق شده است. ریشهٔ اول (educare) کاربرد وسیعی دارد، به این معنا که هم در مورد حیوان و هم در مورد انسان به کار می‌رود، و معنای آن بار آوردن و شکل بخشیدن از بیرون است. ریشهٔ دیگر، یعنی educere به معنای هدایت به سوی بیرون و شکوفاشدن و تحقق استعدادهای بالقوهٔ آدمی است (به نقل از: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه: فلسفهٔ تعلیم و تربیت، جلد اول، چاپ اول، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها، تهران: ۱۳۷۲، ص ۳۳۸).

منفعت اصلی را نشان دهد، باید فرض را بر این بگذارد که تعارضات، ناشی از آشفتگی مفهومی ای هستند که به وسیلهٔ اوروژن می‌شوند، و مفاهیمش حقیقتاً دربارهٔ واقعیت به کار می‌روند. اما هیچ کدام از این دو فرض، قابل توجیه نیست. اِدل، وقتی که تمایز بین دانستن این که^۱ و دانستن چگونگی^۲ را به تقسیم کار فکری و دستی در جامعه، و به سنت‌های مختلف تربیت آزاد و حرفه‌ای مربوط ساخت، نمونهٔ جالبی را از نحوهٔ اتخاذ یک چشم‌انداز وسیع‌تر به نمایش گذاشت (۸).

انتقاد دوم از انتقاد اول منتج می‌شود، و بایستی تفاوتی ارزشی مفروض تحلیل زبانی در ارتباط است. چرا این مفهوم برای تحلیل انتخاب شده است؟ آیا در گذر از یک نوع توصیف از کاربرد به سوی این قضاوت که چنین کاربردی صحیح است، گونه‌ای مغالطهٔ طبیعت‌گرایانه^۳ صورت نگرفته است؟ آیا کار تحلیل تاریخی، خودش از جهاتی، یک مانع، یک مزاحم، یا یک عامل گیج‌کننده نیست؟ آیا تحلیل، به گونه‌ای بسیار مناسب، یک نوع محافظه‌کاری را نشان نمی‌دهد، و به کسانی که مخالف تغییرند، تضمین مجدد ایدئولوژیکی نمی‌دهد؟ آیا تحلیل هم مانند جغد مینروای هگل، محدود به این کار می‌شود که چون نبرد به پایان رسید، به پاک کردن استخوان‌های کهنه بپردازد؟

مع ذلك، خوب است که فلاسفه در برابر زبان حساس باشند. تعیین معنای اقوال، یا تعیین معنای مورد نظر آن‌ها، واقعاً فضل‌فروشی نیست، زیرا این کار، نخستین گام ضروری برای ارزیابی درستی آن‌هاست. بدون گزاره‌های روشن و روابط تابعهٔ آن‌ها، نمی‌توان درستی و اعتبار را تشخیص داد. و بسیاری از تفاوت‌های مفید اولیهٔ بین تربیت و آموزش، مقتدر بودن و تحت اقتدار بودن، علاقه‌مند بودن و به علایق کسی علاقه‌مند بودن، بی تفاوت بودن در نیت و بی تفاوت بودن در نتیجه، چیزی را درس دادن، چگونه درس دادن، و درس دادن، نیازها و خواست‌ها، و مانند آن، از عصر زبانی مشخص گردیده و بر جای مانده‌اند.

نیرومندترین کاری که اخیراً در تأیید مجدد رویکرد زبانی به تحلیل مفهومی صورت گرفته، مربوط به جان ویلسون است. کتاب پیشگفتار بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت^۴ (۱۹۷۹) یا مقالهٔ مفاهیم، جدل‌پذیری، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت^۵ وی را می‌توان به عنوان یک نمونهٔ اصلی ذکر کرد (۹). اما حتی ویلسون هم وقتی می‌کوشد که غیرانتخابی بودن مفاهیم را نشان دهد، و تحلیل را

1. knowing that

2. knowing how

3. naturalistic fallacy

4. Preface to the philosophy of Education

5. Concepts, Contestability, and the philosophy of education

چون نوعی روان درمانی تعبیر کند، تحلیل را در زمینه‌ای وسیع تر قرار می‌دهد.

۳- جانشین‌های فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت: پدیدارشناسی، مارکسیسم

شاید در ارتباط با جانشین‌های احتمالی، توسعه‌یك فلسفه تربیتی متمایز کاتولیک مورد انتظار باشد، اما چنین چیزی عملاً اتفاق نیفتاد. هرچند بسیاری از فیلسوفان تربیتی کاتولیک هستند، اما آنان عموماً در انتخاب موضوع‌ها و شیوه‌های خود از این جریان فکری تبعیت می‌کنند. احتمالاً نزدیک‌ترین کتاب به يك دیدگاه متمایز کاتولیک، کتاب تعلیم و تربیت بر سر دوراهی‌ها^۱ (۱۹۵۴) نوشته‌ی ژاک ماریتین است؛ هرچند این کتاب تأثیر بسیار اندکی داشته است.

فیلسوفان محض، علاقه‌ای زنده و نیرومند به فلسفه تعلیم و تربیت نشان می‌دهند و کتاب‌هایی در این زمینه به صورت يك جریان منظم منتشر می‌شود. به عنوان مثال، داونیه، لودفوت، و تلفر^۲، کتاب تعلیم و تربیت و روابط شخصی^۳ (۱۹۷۴) را نوشته‌اند، و آنتونی فلو^۴، «جامعه‌شناسی جدید تعلیم و تربیت» را در کتاب جامعه‌شناسی، برابری، و تعلیم و تربیت^۵ (۱۹۷۶) نقد کرده است. ماری وارانوک، در کتاب مکتب‌های فکری‌اش (۱۹۷۷)، دیدگاه جدیدی را درباره‌ی هدف‌ها مطرح ساخته، در حالی که، دیوید هاملین، کارپیاژه و چامسکی^۶ را در کتاب معرفت و رشد فهم^۷ (۱۹۷۸) طبقه‌بندی کرده است. جدیداً، دیوید کوپر^۸، برابری طلبی را در کتاب توهمات برابری^۹ (۱۹۸۰) بررسی کرده، آر. اف. هولاند^{۱۰}، کتاب علیه تجربه‌گرایی^{۱۱} (۱۹۸۰) را نگاشته، جان پاسمور، فلسفه تدریس^{۱۲} (۱۹۸۰) را مورد بحث قرار داده، و آنتونی اُهیئر^{۱۳}، مقدمه جدیدی را بر فلسفه تعلیم و تربیت، به نام تعلیم و تربیت، جامعه، و طبیعت انسان^{۱۴} (۱۹۸۱) نوشته است.

پدیدارشناسی، رویکرد دیگری را عرضه می‌کند، اما کتاب پدیدارشناسی و تعلیم و تربیت^{۱۵} (۱۹۷۸) کورتیس و میز، که مجموعه مقالات ویرایش شده‌یك همایش بود، ظاهراً

1. Education at the crossroads

2. Downie, Loudfoot, Telfer

3. Education and Personal Relationships

4. Anthony Flew

5. Sociology, Equity, and Education

6. Chomsky

7. Knowledge and the Growth of Understanding

8. David Cooper

9. Illusions of Equity

10. R. F. Holland

11. Against Empiricism

12. philosophy of teaching

13. Anthony O'hear

14. Education, Society and Human Nature

15. phenomenology and education

هیچ کس را نسبت به جدید و سودمند بودن این رویکرد متقاعد نکرد. یکی از دانشمندترین پدیدارشناسان معاصر در تعلیم و تربیت، فرانسیس دانلپ^۱، در مقاله‌ای بازنگرانه پیرامون این کتاب، اظهار داشته است که بسیاری از نویسندگان، حتی تصور چندان روشنی از ماهیت پدیدارشناسی ندارند. خود دانلپ، کار هوسرل^۲ را مبدأ اصلی این جنبش معرفی می‌کند. با این حال، بحث‌های پدیدارشناسانه، از حیث این که بیش تر حاوی ادعا هستند تا استدلال، دارای خصلت شهودگرایی اخلاقی اند.

بخش اعظم کار الیوت رامی توان به عنوان يك کار پدیدارشناسانه تلقی کرد، هر چند همین کار، کاشف از این حقیقت است که درون‌نگری و تجربه ذهنی در مقایسه با علاقه خصوصی، بارآوری بسیار زیادتری دارد. گو این که مقالات اصلی الیوت در باب تعلیم و تربیت و انسان^۳ (۱۰)، و تعلیم و تربیت و توجیه^۴ (۱۱)، به صورت يك دیدگاه جانشینی کاملاً مترقی در نیامد، اما نقد نیرومندی بر برخی نظریات هرست و پیترز بود. مقالات وی درباره زبانی‌شناسی و تخیل نیز بسیار ارزشمند تلقی شده‌اند (۱۲).

نقد‌های مارکسیستی فلسفه تعلیم و تربیت، عمدتاً از نویسندگان علوم اجتماعی، همچون میخائیل یونگ^۵، مادان ساروپ^۶، باولز^۷، و جینتیس^۸ سرچشمه گرفته است، اما کوین هاریس^۹، در کتاب تعلیم و تربیت و معرفت^{۱۰} (۱۹۷۹)، الگویی ماتریالیستی برای کار فلسفی در زمان آینده پیشنهاد کرده، صریحاً کتاب خود را به عنوان يك سرآغاز جدید در فلسفه تعلیم و تربیت تلقی نموده است. به نظر می‌رسد که تحلیل‌های مارکسیستی عموماً دو ادعا را در بر دارند. اولین ادعا این است که نحوه تصور ما از واقعیت، به صورت اجتماعی ساخته می‌شود، و احتمالاً چنین ادعایی به صورت مشروط صحیح است. دومین ادعا این است که يك طبقه حاکم، به ویژه از طریق مؤسسات تربیتی، و به وسیله «غلط‌نمایی سازمان یافته واقعیت»، دیگران را استثمار می‌کند.

پس هر کجا که استثمار وجود داشته باشد، روش تحلیل، «افشاگری» است. مؤسسات تربیتی، «خالی از ابهام» اند، به گونه‌ای که دانش آموزان و معلمان را به طور یکسان در جهت خدمت به منافع طبقه حاکم هدایت می‌کنند، نه منافع خودشان. یادگیرنده، همچون کارگر کارخانه،

1. Francis Dunlop

3. education and human being

5. Michael Young

7. Bowles

9. Kevin Harris

2. Husserl

4. education and justification

6. Madan Sarup

8. Gintis

10. Education and Knowledge

موجودی از خود بیگانه تلقی می‌شود، و از خود بیگانگی وی به عنوان آمادگی برای از خود بیگانگی کارگر کارخانه قلمداد می‌گردد. نویسندگانی مانند اسلاند^۱، به گونه‌ای چشمگیر و نویدکننده، خرده گیرند. آنچه به نظر آنان می‌رسد، بی‌ارزش است؛ اگر بکشید که حقیقتی را بگویید، در واقع، با تعریف واقعیت، قدرت خود را حفظ می‌کنید؛ اگر سعی کنید که حقیقت را کشف کنید، در واقع آن را به بحث می‌گذارید؛ و اگر به دنبال توجیه چیزی باشید، به لفاظی مشروعی می‌پردازید. جو افشاگری رسواکننده، کاملاً مانع این استثمار است؛ هر چند این رسوایی نیز همچون بسیاری از رسوایی‌ها به ندرت با دلیل و مدرک همراه است. و دلایلی که باولز و جینتیس آورده‌اند نیز يك استثنا محسوب می‌شود.

به نظر می‌رسد که تحلیل‌های مارکسیستی، ممکن است نویسندگان و خوانندگان آن‌ها را به قدری مجنوب احساس محرم بودن برای پرده برداری نهایی از حقیقت واقعی بنماید که آنان فهم دقیق واقعیت را از دست بدهند. گوربوت^۲، وقتی که می‌گوید: «حقیقت و عینیت، اموری بشر ساخته‌اند»، توجه ندارد که این گفته، مستلزم چه پیامدهایی برای شأن و اعتبار سخنان خود اوست (۱۳). اما خواه واقعیتهایی که از پیش موجود است کشف شود یا واقعیت جدیدی خلق گردد، مفاهیمی که کاربردی بودن آنها مشخص می‌شود، دارای محدودیت‌هایی هستند. وقتی که به سوی کشف يك ایدئولوژی ساختگی گرایشی وجود دارد، و قرار است که این نوع ایدئولوژی نیز تا حدودی مورد قبول باشد، می‌توان شرایط دقیق آن را سودمندانه، مورد توجه بیش‌تری قرار دارد. کشف ایدئولوژی و از خود بیگانگی، جذبه‌ای فرضی دارد، صرفاً به این دلیل که يك رشته ارزش‌های جهانی، همچون حقیقت، عدالت، آزادی، و خویش‌نمایی در کار است. در آثار سازنده‌تر و خوش‌بینانه‌تری مانند طبقه، فرهنگ، و تعلیم و تربیت^۳ (۱۹۷۸) از هارولد اتو ستل، یا در گزارش وی تحت عنوان آنتونیو گرامشی^۴ (۱۹۷۹)، این ارزش‌ها آشکارند.

با این حال، نقد مارکسیستی، به خاطر جلب توجه مجدد و گسترده به دو مسأله، حداقل تا حدودی مسئول و قدری ذی‌نفع است. اولین مسأله، به روابط بین تعلیم و تربیت و کار، یا عواقب تقسیم کار در جامعه مربوط می‌شود. در این رابطه، سودمند یا ناسودمند بودن تحصیلات، اعم از این که عامدانه باشد یا غیر عامدانه، یقیناً هم در خور توجه تجربی است، هم در خور توجه فلسفی.

1. Esland

2. Gorbutt

3. Class, Culture and Education

4. Antonio Gramsci

دومین مسأله، ناظر به درك بسیار پر شور تری است از آنچه در موقع انتخاب (اعم از آگاهانه یا ناآگاهانه)، طبیعی به نظر می‌رسد، یا طبیعی فرض می‌شود. البته، این مسأله در هستی‌گرایی فیلسوفانی مانند هایدگر^۱ و سارتر^۲، به صورت نیرومندی مطرح است، و ریشه مشترکی با عنصر ایدآلیستی معنا بخشی و خودانگیختگی دارد. زیاده‌روی‌های این بینش‌ها به خوبی در فصول آخر توهمات برابری، اثر دیوید کوپر (۱۹۸۰) برملا گردیده، هر چند مقاله ریچارد پرینگ، با عنوان مناسب دانش خارج از کنترل^۳ (۱۴)، و کتاب وی، دانش و تحصیلات مَـرَسی^۴ (۱۹۷۶)، نشان‌دهنده نقایص نسبتاً مهم معرفت‌شناختی در این زمینه است.

۴- در جست و جوی الگویی برای فلسفه تعلیم و تربیت

اگر شیوه‌های استدلال زبانی، پدیدارشناختی، و مارکسیستی، فایده محدودی دارند، چنان که مدعای من نیز همین است، پس کدام الگو می‌تواند بهتر عمل کند؟ آیا فیلسوفان تعلیم و تربیت، باید به اسلاف تاریخی خود باز گردند؟ هر چند تاریخ اندیشه‌های تربیتی، در فضای خوش بینانه و متکی به نفس سال‌های دهه ۱۹۶۰ کنار نهاده شد، اما فیلسوفان قدیمی تر هرگز به طور کامل از نظر دور نماندند. رایین بارو، در کتاب خود، افلاطون، سودگرایی، و تعلیم و تربیت^۵ (۱۹۷۵)، نوشته‌های افلاطون را مجدداً بررسی کرد. جان وایت، در تألیف مشترک و جالبی که بایک تاریخدان داشت، سنت ایدآلیستی مصلحان تربیتی را در کتاب فیلسوفان به عنوان مصلحان تربیتی^۶ (۱۹۷۹)، مورد توجه قرار داد. اف. دبلیو. گارفورث^۷، چندین کتاب درباره فلاسفه تاریخی مختلف به تحریر کشید، و کتاب پیترز، مقالاتی درباره مریان^۸ (۱۹۸۱)، نیز در همین زمینه تهیه شد. هنوز هم می‌توان از کتاب کلاسیک دموکراسی و تعلیم و تربیت دیویی^۹ (۱۹۸۱)، به خاطر جامعیت، جنبه تاریخی، و آگاهی آن از دیگر رشته‌ها، بسیار بهره برد. اما استدلال‌های دیویی واضح نبود، نظری وی درباره پرسش‌های بنیادین ارزشی مبهم بود، و در مورد نقش علم به عنوان الگویی برای حل همه مسائل اغراق می‌کرد. دیویی، در مجموعه پیترز، به نام بازنگری جان دیویی^۹ (۱۹۷۷)، مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفت.

1. Heidegger
3. Knowledge out of control
5. Plato, Utilitarianism, and Education
7. F. W. Garforth
9. John Dewey Re-Considerd

2. Sartre
4. Knowledge and schooling
6. Philosophers as Educational Reformers
8. Essays on Educators

نظر خود من این است که فلسفه تعلیم و تربیت، به الگویی واحد و منحصر به فرد احتیاج ندارد. مدل‌ها و شیوه‌های استدلال در فلسفه تعلیم و تربیت باید به موضوع مورد بحث، که طبعاً شامل مفاهیم، اصول، مواضع، یا اعمال کلی معینی است، متصل گردند. فلسفه تعلیم و تربیت باید مرزبندی‌های لازم را برای ایضاح معنا، کشف احتمالات مفهومی، و تشخیص آنچه ضروری و آنچه اتفاقی است، به عمل آورد، ادعاهای گمراه کننده و تناقضات را بر ملا سازد، مفاهیم ضمنی را استخراج کند، گستره کامل تعهدات برخی از افراد را نشان دهد، نتایج بی‌معنار را آشکار نماید، به وسیله استدلال‌های موازی به روشنگری بپردازد، بدیل‌های مغفول عنه را مورد توجه قرار دهد، فروض را بیازماید، اعتبار توجیهات را بررسی کند، مسائلی را که به ناحق فراموش شده‌اند مدنظر آورد، نابرابری‌های مهم را اصلاح نماید، و تذکره‌های مقتضی را فراهم سازد.

به علاوه، فلسفه تعلیم و تربیت، باید مفاهیم ظریف را مشخص کند، پیش فرض‌ها را بیازماید، و روابط پنهان را آشکار سازد، یا وحدت کاذب را بر ملا نماید. نیز، برای جلب توجه به کانون‌های مختلف، به توصیف‌های مجدد بپردازد، تأمین یا عدم تأمین انتظارات از برخی عقاید را نشان دهد، ممانعت یک چیز را در شناخت چیز دیگر بر ملا سازد، تأکیدات نابه جای یا توجهات اشتباه‌آمیز را تشخیص دهد، و امور را در زمینه‌ای روشنگرانه تر قرار دهد. همه این موارد و موارد دیگر، ما را از مرز محدود تکنیک زبانی فراتر می‌برد، و حتی نسبت به موضوع آن هم بی تفاوت می‌سازد. مبنای نظری لازم برای اعمال دقت بیش تر، یک شیوه تفکر انتقادی است که با یک سنت در حال رشد پژوهشی در ارتباط است.

در میان ارزش‌های بسیاری که در این فعالیت‌ها نهفته است، باید به سازگاری، حقیقت، و کفایت اشاره کرد. منظور من از «کفایت»، یعنی، اجرای عدالت درباره پرسش‌ها و مسائلی که در فلسفه تعلیم و تربیت مطرح می‌شوند. این کار، نوعاً شامل آگاهی از طیف علایق در آمیخته با این پرسش‌ها، مطالبی درباره زمینه تاریخی، و دیگر مسائل ضمنی است. در واقع، حتی در عصر زبانی هم کارهای بسیاری از این دست انجام شده است. وقتی که پیترز، در نطق افتتاحی خود، یک الگوی زبانی را برای بررسی تعلیم و تربیت به کار برد، و رویکرد خود را با رویکرد ترکیبی تر اسلافش مقایسه کرد، در مورد کارهای بعدی خودش، عدالت کم‌تری را اعمال نمود؛ زیرا کارهای وی در زمینه پرورش عواطف، انگیزش، تربیت اخلاقی، رفتارگرایی، قیاس استعلایی، و اصول اجتماعی مختلف، به ترکیبی جاه طلبانه منتهی گردید. طیف گسترده آثار پیترز را می‌توان در مجموعه‌های مقالاتش، روان‌شناسی و رشد

اخلاقی^۱ (۱۹۷۴) و آموزش و پرورش و تربیت معلمان^۲ (۱۹۷۷) ملاحظه کرد.

برای توضیح کلیت موضوع، و تنوع تکنیک‌های انتقادی، که مخصوص فلسفه تعلیم و تربیت هستند، به صورت بسیار خلاصه، برخی از مسائلی که همواره مورد توجه بوده‌اند را معرفی خواهیم کرد. به عنوان اولین نمونه، به نظریه اقسام معرفت هرست، که هنوز هم بسیار نافذ است، می‌پردازم. نظریه مزبور، به این نتیجه انجامید که دانش گزاره‌ای، حدوداً هفت قسم است، یا به گونه‌ای بسیار تقلیل‌ناپذیر دارای اقسام گوناگونی است، و هر کدام از این اقسام، مفاهیم مقوله‌ای و حقیقت‌آزمایی‌هایی مخصوص خود دارند. این نظریه، چنان که در بازتاب‌هایش هم دیده می‌شود، دارای گسترده‌ترین مدلولات تربیتی بود که در بسیاری از روزنامه‌ها، گزارش‌های رسمی، و مقاله‌ها منعکس گردیده است. نظریه مذکور، مفهوم مشخصی را در برداشت، و تفسیر تازه و منسجمی را از تعلیم و تربیت لیبرال عرضه می‌کرد. نیز، حاوی نکاتی ضمنی برای امکان‌پذیر بودن انسجام، تعادل، توانایی‌های ذهنی، و تهیه برنامه‌های درسی، و ماهیت اقتدار معلم بود.

اما صرف نظر از جامعه‌شناسانی که ناآشنایی فلسفی‌شان فوراً ایشان را به بدفهمی ناشیانه نظریه هرست سوق داد، این نظریه از انتقادات منتقدان محفوظ نماند؛ مثلاً، معلوم شد که همین نظریه «اقسام»، ابهام‌آمیز است. هم اکنون، کامل بودن و در واقع درست بودن فهرست این اقسام، مورد اعتراض قرار گرفته است. آیا دین هم واقعاً یک قسم معرفت است؟ آیا تاریخ، مفاهیم متمایزی دارد؟ آیا هندسه، قسمی کاملاً متفاوت از جبر نیست؟ همچنین، استدلال شده است که مفهوم حقیقت‌آزمایی متمایز، مفهومی بسیار بسیار ساده، و راهبرد تحلیلی، راهبردی علم‌گرایانه است. جامعیت این تقسیم هم به این دلیل مورد اشکال واقع شده است که عرف عمومی در هیچ یک از این اقسام به شمار نیامده، به طوری که این فهرست، توصیف مجموعه‌ای از رشته‌های تخصصی است. بدین ترتیب، این اقسام، شرایط هر تجربه احتمالی و یا هر رشد ذهنی‌ای نخواهند بود. اگر این سخن صحیح باشد، آیا این اقسام، فاقد کلیت، و به لحاظ تاریخی، نسبی نیستند؟ در این صورت، چه توجیهی وجود دارد؟ چرا باید به آشنایی با اقسام معرفت، اهمیت داده شود؟ آیا نمی‌توان با اطمینان خاطر، فقط برای تمایز صوری این اقسام تفاوت قائل شد؟ و بدین ترتیب، آیا می‌توان آن‌ها را از حیث اهمیت، یکسان تلقی کرد؟

در این جا نمی توان به سنجش اعتبار هر کدام از این انتقادات، یا دیدگاه های جانشین، از قبیل دیدگاه های الیوت، پرداخت. به نظر می رسد که دست کم دو نکته مهم در این نظریه اساسی وجود دارد: یکی این که معرفت، امری کاملاً یکپارچه نیست، و دیگر این که این تنوع، به خوبی می تواند بر اندیشه های مربوط به تعادل در برنامه درسی تأثیر بگذارد. و چون نظریه هرست، از هر جهت با نظریات دیگر تفاوت کامل ندارد، پس بسیاری از بینش های به وجود آمده در این بحث، کاربردهایی بس گسترده تر خواهند داشت.

دومین موضوع متداومی که نکته های ضمنی گسترده ای هم دارد، رفتارگرایی^۱ است. منظور از رفتار گرایی، این نظریه اسکینری است که «حیات روانی و دنیایی که روان در آن زندگی می کند، امری جعلی اند» (۱۵)، و رفتار نیز مفهوم جایگزین و مرجحی است که در مورد حرکات آغازین صادره از موجود زنده به کار می رود؛ حرکاتی که می توان آن ها را از طریق کنترل رویدادهای تقویت محیطی، به صورت موضوع نگاری های مطلوب در آورد. فیلسوفان تعلیم و تربیت، به خاطر يك دگرگونی، در هجوم به این نظریه با مارکسیست ها هم رأی بوده اند، هر چند دلایلشان تا حدی با دلایل مارکسیست ها فرق دارد.

اولین مشکل در ارتباط با رفتار گرایی، فهم واحد «رفتار» است، زیرا حرکات جسمانی از حیث معنایشان بسیار مبهم اند. استدلال شده است که بدون مراجعه به عقاید، خواسته ها، نیات، و خودپنداره ها، که به نحو گسترده تری با دنیای اجتماعی رسوم، اعمال، قوانین، و سازمان ها متصل هستند، رفتار انسان فهمیده نمی شود. صرف نظر از این زنجیره فهم اشتراکی، در مورد این که واحد رفتار چیست، نیز هیچ معیاری وجود ندارد. گذشته از این نوع فهم، در ارتباط با نحوه انتخاب تقویت کننده های مناسب، و چگونگی مربوط ساختن آن ها با آنچه قرار است تقویت شود نیز مسائل دیگری وجود دارد. و بالاخره، نظریه اسکینری، برای رسیدن به «اولین مورد» از يك خط رفتار، که می خواهد آن را، مثلاً، در یادگیری فیزیك یا زبان فرانسه، یا قدردانی از شعر شکل بدهد، چه پیشنهادی دارد؟

در حالی که، استدلال های احاطه کننده نظریه هرست با سنجش اعتبار يك مفهوم مثبت سروکار دارند، استدلال های احاطه کننده رفتار گرایی اسکینری، بیشتر برای جلوگیری از يك فاجعه تربیتی طرح ریزی می شوند؛ زیرا همان طور که هیو سوکت نیز در کتاب خود، طراحی

برنامه‌درسی^۱ (۱۹۷۶) خاطر نشان کرده است، ممکن است رفتارگرایی، هدف‌های تربیتی را محدود کند، آنچه آموخته می‌شود را به آنچه می‌توان اندازه گرفت منحصر سازد، و «تدریس را برای آزمون» ترویج نماید. رفتارگرایی، با یک تکنولوژی بی‌طرف اخلاقی، که نوعاً فرض را بر این می‌گذارد که موضوعات تجربی را باید با نهادهای نامتغیر تطبیق داد، بسیار فاصله دارد، و همچون نظام اخلاقی‌اش با تفسیری بس محدود از سودگرایی همراه است. رفتارگرایی، حتی ممکن است ملاحظات در خصوص مسیحیت هم داشته باشد. تا آنجا که روش‌های «اصلاح رفتار» از این مخاطرات در امان باشند، چنین احتمالی وجود دارد، زیرا کارورزان، بیش از عقایدشان انسانی‌اند، و صرفاً استفاده‌ای منظم تر و هوشمندانه تر از تشویق و دلسردسازی معمولی به عمل می‌آورند.

به عنوان آخرین نمونه از یک موضوع فلسفی، که پیوسته مورد توجه بوده است، می‌توان از استقلال شخصی به منزله یک هدف تربیتی یاد کرد. در حالی که این موضوع، در درجه اول، عمدتاً در زمینه تربیت اخلاقی مورد بحث قرار گرفت، اما به زودی معلوم شد که موضوعی ارزشمند در کل برنامه‌درسی است. من در کتاب *فلسفه آموزش ابتدایی* (۱۹۶۴)، روابط آن را با پیشرفت‌گرایی، و در کتاب *مسائلی در آموزش ابتدایی*^۲ (۱۹۷۶)، روابط آن را با روش‌های اکتشافی کاویدم، در حالی که، جی. پی. وایت^۳، در کتاب خود، به سوی یک برنامه‌درسی اجباری^۴ (۱۹۷۳)، تا آن جایی که از توجیه‌پذیری یک برنامه‌درسی اجباری متحدالشکل دفاع کرد، به این دلیل که این برنامه‌درسی شاگردان را دقیقاً برای اجرای استقلال آماده می‌سازد.

یک تحلیل سه‌بعدی از ماهیت استقلال، که به صورت گسترده مورد قبول واقع شده، شامل انجام قضاوت‌های مستقل (یا اصیل)، مقداری تأمل در خصوص معیارهای قضاوت، و انسجام در عمل بر حسب قضاوت‌های خود می‌باشد. اما درک ارزش این هدف تربیتی مشکل تر بوده است، لذا برخی پرس و جوی از آن را تناقض آمیز می‌دانند، برخی آن را به احتیاط و دوراندیشی ربط می‌دهند، در حالی که عده‌ای دیگر به پی‌ریزی یک هویت مشخص یا شأن و اعتبار فردی، که با قبول مسئولیت نهایی برای زندگانی و اعمال خود همراه است، اشاره می‌کنند. روابط این هدف با شرایطی که می‌تواند به بهترین نحو به رشد آن کمک کند، همچنین پیامدهای اقتصادی و سیاسی

1. Designing the curriculum

3. J. P. White

2. Problems in Primary Education

4. Towards a Compulsory Curriculum

آن، مسائلی بسیار عمومی اند. مسأله آشتی دادن استقلال با ضرورت اقتدار، هم در اوان یادگیری و هم در سطح عمل سیاسی، نیز مطرح است. کتاب دیویل^۱، قضاوت‌های تربیتی^۲ (۱۹۷۳)، حاوی مجموعه متنوعی از دیدگاه‌ها درباره استقلال است.

فهم فلسفی، به صورت متشکل و مترکم رشد می‌کند. آنچه انسان بعداً بدان پی می‌برد، موجب اصلاح آنچه قبلاً بدان معتقد بوده، می‌شود. در فلسفه، همه امور به یکدیگر مربوط اند. برای مثال، اگر رفتارگرایی، نظریه‌ای معتبر درباره انسان‌ها بود، نظر متمایز پیترز در باب «فهم دیگران» پدید نمی‌آمد و جزء علوم طبیعی قرار می‌گرفت. همچنین، اگر اسکینر درست می‌گفت، ما باید می‌پذیرفتیم که انسان مستقل، «ساخته جهل ماست»، و با افزایش آگاهی ما، خمیرمایه اصلی وجود چنین انسانی هم از بین می‌رود (۱۶). در تکمیل سومین بُعد این روابط سه‌گانه، باید گفت که اگر اقسام معرفت هرست واقعاً مبانی تقلیل‌ناپذیر کل معرفت ما باشند، آیا شالوده‌ای ضروری برای دستیابی به استقلال نیستند؟

گاه در فلسفه تعلیم و تربیت، ردپایی از دیدگاه نسبتاً محدود لاکی دیده می‌شود، که روشنگر علت وجود برخی علف‌های هرز و موانع است. اما در مقابل بحث‌های تنگ نظرانه‌ای که مختص عصر تحلیل زبانی است، هم اکنون درک بسیار بیش تری از کلیت مسائل وجود دارد. یک بررسی کامل، مستلزم یک همه‌پرسی است، اما دست کم، بسط و گسترش نقادانه چشم‌اندازها، یکی از فواید مورد انتظار از مطالعه فلسفه است. و همچنان که تغییر در فهم ما، برداشت ما را از این موقعیت تحت تأثیر قرار می‌دهد، آثار مهمی بر عملکردمان نیز خواهد داشت. چرا که ما، چه در مدارس و چه در خارج از مدارس، آن گونه عمل می‌کنیم که می‌اندیشیم.

۵- آینده فلسفه تعلیم و تربیت

از نظر آینده، وضعیت کنونی به سختی می‌تواند دلگرم‌کننده باشد. به موازات برخورد اندیشه‌های تازه با مسائلی که هم جدیدند و هم پایدار، هر رشته‌ای، از تأکیدها و رویکردهای تازه برخوردار می‌شود؛ اما در حال حاضر، کارهای جدید یا به ندرت وجود دارد، یا حتی وجود ندارد. هم اکنون، مدارس در اشغال مدیریتی را کداند و با مشکلات مختلفی دست به گریبان. در غیاب برنامه‌های درسی بزرگ، یا نوآوری‌های سازمانی برای نرم کردن ساختارهای عمیق‌تر عمل،

احتمالاً نیازهای محسوس کارورزان به نحو فزاینده‌ای به شکل نیازهای محدود و فوری درمی‌آید، و انتظاراتی ضد انواع بینش‌های عرضه شده به وسیله رشته‌های آزادمنشانه شکل می‌گیرد.

هرچند در حال حاضر، کاربرد الگوی تحلیلی بسیار محدود گردیده، اما بسیار بعید است که در آینده نزدیک، جانشین عمده‌ای برای سبک تحلیلی فلسفه تعلیم و تربیت کنونی ظهور کند. بدون شک، حملات تازه‌ای بر مسائل دائمی هدف‌ها، برنامه‌درسی، یادگیری، برابری، رابطه نظریه با عمل صورت خواهد گرفت، و موضوع‌های برجسته جدیدی، همچون کنترل سیاسی تعلیم و تربیت، تربیت سیاسی (۱۷)، برنامه‌درسی و کار (۱۸)، و ماهیت تعلیم و تربیت آینده، در کانون توجه واقع خواهد شد.

در چنان موقعیتی، یکی از فوایدی که ممکن است عاید شود آن است که گردوغبار برپا شده در اثر فعالیت‌های اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ فرو بنشیند، و وضعیت‌های استوار به گونه‌ای روشن‌تر، از توهمات غیرواقعی و تفننات موقتی تفکیک گردند. احتمالاً در یک مدت زمان بیش‌تر، مناسب است که این آهنگ پیشرفت سریع، به دنبال یک دوره حسابرسی و تثبیت باشد.

منابع

1. R.S. Peters: *Education as Initiation* (Evans, London, 1964).
2. In R.D. Archambault (ed): *Philosophical Analysis and Education* (RKP, London, 1965), PP. 113-138.
3. P.H. Hirst: *Philosophy and Educational Theory*, British Journal of Educational Studies (12, 1, 1963).
4. Reprinted in R.S. Peters: *Education and the Education of Teachers* (RKP, London, 1977), Ch. 7.
5. In J. Doyle (ed): *Educational Judgements* (RKP, London, 1973), Ch. 14.
6. In T. Pateman (ed): *Counter Course* (Penguin, Harmondsworth, 1972), PP. 115-139.
7. E. Gellner: *Words and Things* (Gollancz, London, 1959).
8. See reference 5.
9. J. Wilson: *Concepts, Contestability and the Philosophy of Education*, Journal of Philosophy

- of Education (15, 1, 1981).
10. In S.C. Brown (ed): *Philosophers Discuss Education* (Macmillan, London, 1975), Ch.4.
 11. R.K. Elliott: *Education and Justification*, Proceedings of the Philosophy of Education Society(11, 1977).
 12. For example, R.K. Elliott: *Aestheticism, Imagination and Schooling*, Journal of Philosophy of Education (15, 1, 1981).
 13. D. Gorbitt: *The New Sociology of Education*, Education for Teaching (No. 89, 1972).
 14. R. Pring: *Knowledge out of Control*, Education for Teaching, (No. 89, 1972).
 15. B.P. Skinner: *About Behaviorism* (Cape, London, 1974), P. 104.
 16. B.F. Skinner: *Beyond Freedom and Dignity* (Cape, London, 1972), P. 200.
 17. For example, see P. A. White: *work-place Democracy and political education*, Journal of Philosophy of Education (13, 1979).
 18. For example, see C. Wringe: *Education, Schooling and the World of Work*, British Journal of Educational Studies (29, 2, 1981).

فصل بیست و پنجم

فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا: تعریف و تاریخچه^۱

جیمز اس. کامینسکی

فیلسوفان تعلیم و تربیت، مایل بوده‌اند پیشرفت رشته خود را طوری وصف کنند که گویی این رشته، کار فکری مستقلی بوده است که در سایه قوانین و منطق درونی خودش پیشرفته است. بازگو کردن این توصیفات نسبتاً آسان است؛ و این فرایند، همان گونه که نسبتاً قابل پیش بینی هم هست، ما را به افلاطون و به بزرگ‌ترین فیلسوفان در تاریخ فکری غرب بازمی‌گرداند (۱). و درواقع، تا حد معینی، می‌توان تکامل فلسفه تعلیم و تربیت را طوری وصف کرد که گویی يك بحث مستقل است که طبق قوانین بنیادی خودش انجام شده است (مقایسه کنید با تولمین، ۱۹۷۲، ۲۶۱). اما این فرض که يك رشته، معادل با منطق مستقل يك بحث جاری علمی است، به تنهایی، تحقیقات را به سمت «بازگشت بی‌پایان» پیشینه‌های فکری، ضرورت‌های منطقی، و «ستایش‌های متافیزیکی» بی‌حد و حصر سوق داد (مقایسه کنید با رورتی، ۱۹۸۴، ۶۷-۶۸). بدون مراجعه به افرادی که رشته‌ای را ترویج کرده‌اند، سازمان‌های حرفه‌ای که محتوای آن رشته را شکل و جهت داده‌اند، و دوره زمانی و موقعیت اجتماعی‌ای که رشته در آن تکامل یافته است، گزارش رضایت‌بخش پیشرفت آن رشته - مشتمل بر فلسفه تعلیم و تربیت - را نمی‌توان کامل شمرد.

1. Kaminsky, James. S. (1988). *Philosophy of Education in Australasia: A definition and a history*. Educational Philosophy and Theory, 1988 (20) 1. PP. 12-26.

به دیگر سخن، من بر این عقیده‌ام که گزارش‌های درون‌گرا^۱ در باب تکوین و تکامل فلسفه تعلیم و تربیت، به دلیل غفلت از افراد، سازمان‌ها، تاریخچه (برای مثال، کریتندن [در دست انتشار]؛ کلارک، ۱۹۸۲) و ستایش‌های خودارضاکنده‌شان - حتی اگر فقط اشاره‌وار هم باشند - ذاتاً مشکل‌آفرین و نارضایت‌بخش‌اند. این گزارش‌های «درون‌گرایانه»، با دل سپردن به زنجیره‌ای از کتاب‌ها، مقاله‌ها، و قهرمان‌ها، جنبه‌های شخصی، سازمانی، و تاریخی تکوین یک رشته را به دست فراموشی می‌سپارند، گذشته‌اش را به عنوان آمیزه‌ای از پیشینه‌های فکری بی‌پایان، حالش را به مثابه یک کتاب‌شناسی حاشیه‌ای، و آینده‌اش را به منزله امری «قریب‌الحصول» وامی‌نهند. این گزارش‌ها چون طوری نوشته می‌شوند که گویی یک رشته، چیزی جز کتاب‌شناسی هایش - یعنی، ستایش‌های چاپلوسانه مادی از قهرمانان عقلانی‌اش - نیست، موفقیتی کسب نمی‌کنند.

اما آیا بدون مراجعه به عناصر «درون‌گرای» فلسفه تعلیم و تربیت - چنان که خواهد آمد - هم می‌توان گزارشی معتبر تهیه کرد؟ آری، می‌توان. از آن‌جا که بازسنجی گسترده و، سپس، معرفی این یا آن موضع فکری، یا این یا آن قهرمان فکری، که معمولاً در سرگذشت‌های فکری عادی دیده می‌شود، در گزارش‌های برون‌گرای^۲ فرضی، به گونه‌ای معنادار مفقود است، این گزارش‌ها به لحاظ عقلانی رضایت‌بخش نیستند. به فرض که چنین باشد، به نظر من، با نادیده گرفتن این گزارش‌ها، چیز زیادی را از دست نخواهیم داد؛ به خصوص اگر معتقد باشیم - چنان که من هم معتقدم - که یک گزارش رضایت‌بخش از تاریخچه فکری فلسفه تعلیم و تربیت باقی می‌ماند که باید نوشته شود - حتی اگر کاملاً مایل به تصدیق این موضوع باشیم که کارهای اولیه تا حدودی انجام شده است (برای مثال، کریتندن [در دست انتشار]؛ کلارک، ۱۹۸۲).

«گزارش‌های برون‌گرا»، در این مورد، بر رقبای درون‌گرا رجحیت دارند؛ زیرا آن‌ها این دیدگاه را که «اگر چیزی صدای اردک نداشته باشد، اردک نیست!»، و رواقع، تعاریفی (بنیادگرایانه) را که مایل اند ساعات بی‌پایان و بیهوده‌ای را صرف کنند تا «آن یک چیزی» را که فلسفه تعلیم و تربیت است بیابند، کنار می‌گذارند (برای مثال، لوکاس، ۱۹۶۹). «گزارش‌های برون‌گرا» موجب رجحیت تعاریفی می‌شوند که برای نمایش ماتریس معیارهای ظاهراً غیرقابل تصریح، بر علائم متکی‌اند - حتی اگر چنین به نظر برسد که کاربرد و دستیابی به توافق درباره این معیارها در «قالب زندگی» ای که لازمه آن هستند، چندان مشکل نیست (نگاه کنید به ویتگنشتاین،

۰۱۹۷e-۱۱۳e-۱۱۲e:۳۵۴,۸۸e:۲۴۲,۲۴۱).

گزارش‌های «برون‌گرا»، یک رشته فکری را با کار یک یا دو نفر، یا محوریت تاریخی یک یا دو اندیشه، خلط نمی‌کنند. از آنجا که این قبیل گزارش‌ها متکی بر علائم‌اند، شاخص‌ها، مقیاس‌ها، و نمونه‌های برونی نامزاحم را از پدیده‌های اجتماعی «کمتر سخت» ارائه می‌دهند. امتیاز تعاریف «برون‌گرا» این است که شاخص‌ها و مقیاس‌های سخت را برای توصیف رویدادهای اجتماعی و فکری گم شده در فضای مه‌آلود تعاریف «بنیادگرا» به کار می‌برند، و برای تبیین‌های مربوط به «فردگرایی روشن‌شناختی»^۱ - تفسیر نظریه‌های «انسان بزرگ» از تاریخ، علوم اجتماعی، و علم - ارجحیتی قابل می‌شوند.

از سوی دیگر، چنین نیست که گزارش‌های «برون‌گرا» تا حدودی منکر شوند که رویدادها از سوابقی برخوردارند، زیرا این گزارش‌ها برای توصیف پیشرفت یک رشته خاص، بر شاخص‌های برونی از قبیل نقاط شروع، نقاط انتقال، نقاط تشدید، و مانند آن متکی‌اند. گزارش‌های «برون‌گرا»، دین تاریخی خود را نسبت به دیگر حوزه‌های فکری می‌پذیرند. آن‌ها تصدیق می‌کنند که فلسفه تربیتی، دارای پیشینه‌های فکری است. آن‌ها اذعان می‌ورزند که پیش از سازماندهی رسمی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، برخی افراد، مطالبی نوشته‌اند که به صورت عناصر اصلی این رشته در آمده است. گزارش‌های برون‌گرا، همه این موارد را می‌پذیرند، اما علاوه بر این‌ها (با «صدای بلند») اعلام می‌دارند که در نقطه‌ای معین در بستر زمان و تاریخ، حوزه‌های موفق مطالعات علمی «گردد می‌آیند» (چنان که گرد آمده‌اند)، و شکل‌های هدایت‌کننده‌ای را به وجود می‌آورند که همان شاخص‌های نقادانه یک رشته علمی‌اند و نقش مهمی را در هدایت این رشته ایفا می‌کنند.

فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا، رشته‌ای است که تاریخچه خاص خودش را دارد - سواى از تاریخ فلسفه استرالازیا، این رشته، در برخی از پیشینه‌های فکری، ضرورت‌های منطقی، و «ستایش‌های متافیزیکی» بی‌پایان، با فلسفه شریک است؛ چنان که در سؤالاتی، با دیگر رشته‌های موجود در دانشکده‌های علوم تربیتی ذی‌سهم است. این مشخصات، باعث نمی‌شود که فلسفه تعلیم و تربیت، [تبدیل به] فلسفه، یا جامعه‌شناسی، یا شایسته‌ا حراز موقعیت پیش‌پا افتاده یک رشته چندرشته‌ای^۲ گردد. فلسفه تعلیم و تربیت، رشته‌ای است با اهداف فکری و

اجتماعی مخصوص خودش.

اگر این تاریخچه، يك بُعدی است، و اگر شكل معمولی تر سرگذشت فکری را به فراموشی می سپرد، بگذار چنین باشد. چیزی از دست نمی رود.

۱- سرآغاز

اگر کسی مایل به فهم این مسأله باشد که چرا فیلسوفان تربیتی، بعد از جنگ جهانی دوم، سؤالات خاصی را مطرح کردند، روش های فلسفی خاصی را به کار بردند، و برنامه پژوهشی خاصی را به اجرا درآوردند، باید به خاطر بیاورد که اکثریت وسیع کل فیلسوفان تعلیم و تربیت، تا پس از جنگ جهانی دوم آموزش ندیده بودند. در بسیاری از موارد، این افراد از صنعت آموزش و پرورش، وارد فلسفه تعلیم و تربیت گردیدند. بیش تر آنان ابتدا به عنوان معلم تربیت شده بودند، و در بسیاری موارد، و دست کم در آغاز، آموزش های خود را در زمینه ای ادامه دادند که می توان آن را در نهایت به عنوان بخش های مبانی تعلیم و تربیت توصیف کرد. با این حال، باید توجه داشت که بسیاری از آنان، به کلی یا تا اندازه ای، در بخش های فلسفه آموزش دیده بودند، و تحت نظارت یا، تا حد زیادی، تحت نفوذ اساتید فلسفه بودند (۲). اگر کسی مایل به تبیین این مسأله باشد که علت تغییر ذهنیت فیلسوفان تربیتی درباره پرسش هایی که طرح کردند، روش هایی که به کار بستند، و برنامه پژوهشی ای که پذیرفتند، چه بوده است (مقایسه کنید با بارت، ۱۹۸۱؛ پرات، ۱۹۸۱؛ پیترز، ۱۹۸۳)، این تبیین، بدون مراجعه به جنگ ویتنام، و جهش ضد فرهنگی ای که با این جنگ آغاز شد و با خاتمه اش به اتمام رسید، انجام نشدنی است.

فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان محصول يك بحث جمعی رشد کرده است؛ بحثی که در آن، سهم افراد، يك نقش مدیریتی، اما کم تر اجرایی، را ایفا کرده است (مقایسه کنید با تولمین، ۱۹۷۲، ۲۶۵؛ زمین، ۱۹۷۸، ۱۰-۴ و ۳). کارهای فکری افراد، نقش مهمی را در پیشرفت هر رشته ایفا می کند. مواضع و تحقیقات عقلانی افراد - که به وجود آورنده مشاغل آنان، رقابت برای کسب وجهه علمی، احترام همکاران، و جایگاه های محترمانه در داخل مجموعه های عقلانی است - محتوای اولیه (مجموعه ای از پرسش ها و پاسخ های بنیادی) يك رشته را تعیین می کند (تولمین، ۱۹۷۲، ۲۶۱، ۲۶۲؛ زمین، ۱۹۶۸، ۱۴۲-۱۲۷). اما در بیشتر موارد، يك نفر فقط با قرار دادن کار جمع در معرض قضاوت يك گروه مرجع «مقتدر» - اشخاصی که برای کل اهداف و مقاصد، و برای کل مشاغل سخن می گویند - می تواند بحث جمعی را تحت تأثیر قرار دهد (تولمین، ۱۹۷۲، ۲۶۵؛ زمین،

۱۹۶۸، ۱۴۲-۱۲۷: زمین، ۱۹۷۸، ۹-۸). به عبارت دیگر، تأثیر اهداف دسته جمعی يك حرفه بر تك تك اعضا، نیرومندتر از تأثیر تك تك اعضا بر يك حرفه و اهداف دسته جمعی آن است. انجمن ها و اتحادیه های حرفه ای، ائتلاف شرکایی را که اعضای سازمانی شان هستند، و همچنین خزانه پرسش ها و پاسخ هایی را که به وجود آورنده برنامه پژوهشی شان هستند توجیه منطقی کرده، شکل می دهند (مقایسه کنید با زمین، ۱۹۶۸، ۱۴۲-۱۲۷). تولمین^۱ در همین زمینه می نویسد:

اندیشه های «رشته فکری» و «گروه حرفه ای خبره»، همچنین عواملی که موجب انسجام فکری این رشته و هویت این گروه می شوند، با یکدیگر همبستگی دارند... به طور خلاصه، وجود و یگانگی يك رشته فکری، که به عنوان يك موجود تاریخی خاص تلقی می شود، استمرار را منعکس می کند که به واسطه رشد آرمان ها و آرزوهای فکری آن، به مسائلش نسبت داده می شود (تولمین، ۱۹۷۲، ۱۵۵، ۱۵۴).

اهداف عملی و تبیینی يك رشته، موجب تشویق و ترجیح علایق و آرمان های فکری ای می شوند که محور اهداف و آرزوهای آن رشته اند (تولمین، ۱۹۷۲، ۲۹۲). از این رو، اهداف گروهی، محتوای يك رشته و گنجینه پرسش ها و پاسخ هایی را که سازنده برنامه پژوهشی آن هستند کنترل می کنند، و نیز تمایل دارند که از طریق تعیین سمت و سوی پژوهش های آینده، ارزیابی آن رشته را هم تحت کنترل خود در آورند.

اتحادیه های حرفه ای، نشستهای رسمی را (با کم ترین قید و شرط) برگزار می کنند، و معمولاً مسئولیت مجلات و خبرنامه های حرفه ای و مانند آن را برای مبادله نتایج پژوهشی برعهده می گیرند (زمین، ۱۹۶۸، ۱۲۶-۱۰۱). از این رو، انجمن ها و نشریه های آن ها، معرفی رویدادهای فکری مجاز- اندیشه هایی که، دست کم، توجه جدی سخنگویان «مقتدر» يك رشته را جلب کرده اند- را کنترل می کنند. نشریات ادواری اختصاص یافته به کارهای اعضای يك حرفه، به صورت نگهبانان اصلی آنها درمی آیند. به دیگر سخن، نشریات حرفه ای، عرصه ای را فراهم می آورند که در درون آن، نوآوری های فکری به گروه های مرجع مقتدر عرضه می شوند تا درباره «امید بخشی»، «فایده مندی»، یا «بی صلاحیتی» کامل يك اندیشه، تصمیم گیری شود. نشریات حرفه ای، همچون سنگری هستند برای دفاع از «اندیشه های پذیرفته شده» در برابر

ماجر اجویی های فکری مبتدیان، و «عقاید ناشایست» شیادان و نیرنگ بازان (زمین، ۱۹۶۸، ۱۰۲-۱۲۶).

بدون مراجعه به انجمن ها و اتحادیه هایی که رشته فلسفه تعلیم و تربیت را معرفی می کنند، پویایی فکری «درونی» این رشته را نمی توان محتمل الوقوع دانست. انجمن حرفه ای، موجودیتی اجرایی است که وجود، بقا، و رشد آن، از حیث تاریخی، لازمه تأسیس و تکامل يك رشته فکری است. پس، در يك نگرش بسیار معنادار، رشته های فکری، مخلوق سازمان اجتماعی شان هستند.

تحلیل «برون گرای» فوق الذکر را نمی توان بدون توجه به يك تحلیل «درون گرا» از منطق رشته فلسفه تعلیم و تربیت پیش برد. تحقیق درباره روابط اجتماعی-سیاسی-تاریخی دربرگیرنده تکوین يك رشته، يك چیز است، و این سؤال که يك رشته به چه نتایجی دست یافته، و کدام يك از مسائل مربوط به رفتار فکری یا عملی معمولی را حل کرده است، چیز دیگری است (تولمین، ۱۹۷۲، ۳۰۵). اما موضوع اصلی این نیست که آیا بدون مراجعه به افراد، سازمان های حرفه ای، و تأثیر دوره های اجتماعی و تاریخی مختلف، می توان درباره نسب شناسی های منطقی و موفقیت ها و شکست های فکری این یا آن موضع عقلانی تحقیق کرد یا خیر، بلکه پذیرفتن این مطلب است که برای نادیده گرفتن این عوامل باید بهای فکری گزافی پرداخت (تولمین، ۱۹۷۲، ۳۰۵-۳۰۶).

۲- سی.دی. هاردی: روزهای اولیه

فلسفه تعلیم و تربیت، کاری مربوط به قرن بیستم است. انضمام فلسفه به پرسش های ناشی از عمل آموزش و پرورش مدرسه ای^۱، موضوع جدیدی است. تاریخچه این رشته، فقط به اندازه سازمان های معاصرش قدمت دارد. حتی اگر برای این رشته، مقدور باشد که سودمندانه به آثار افلاطون و ارسطو استناد ورزد (مقایسه کنید با اسنوک، ۱۹۶۹، ۱۵۱۶). مطالعه منظم فلسفه تعلیم و تربیت، در ایالات متحده در سال ۱۹۳۵، و در بریتانیای کبیر در سال ۱۹۶۵ آغاز گردید، اما به يك دلیل مهم، در استرالایا تا پنج سال بعد به تعویق افتاد (۳). در سال ۱۹۷۰، هنگامی که براساس منافع يك سازمان حرفه ای- که در صدد کاربرد روش اصیل و ادیبانه فلسفه در مورد پرسش های

ناشی از نظریه و عمل تعلیم و تربیت، و نیز تعیین، تقبیل، و معرفی برنامه‌های پژوهشی‌ای بود که با هدف‌های فکری دانشکده نامرئی^۱ نوظهور فیلسوفان تربیتی توافق داشت. بحث‌هایی درباره این دانشکده مطرح گردید، فلسفه تعلیم و تربیت نیز پای به عرصه وجود نهاد. مع ذلك، رویدادهای فکری جداگانه‌ای هم وجود دارند که به عنوان علائم رمزی عمل می‌کنند و نمایانگر احتمال تکوین يك رشته‌اند. مهم‌ترین این رویدادها در استرالازیا، رویدادهای مربوط به سی.دی. هاردی بود.

در سال ۱۹۴۲ کتاب حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی، نوشته سی.دی. هاردی، منتشر گردید. وی پس از انتشار این کار مهم، کرسی تعلیم و تربیت را در دانشگاه تاسمانیا در سال ۱۹۴۶ اشغال کرد. اما علی‌رغم اشتغال طولانی مدت هاردی در این سازمان جنوبی، و علی‌رغم این واقعیت که کار وی حداقل يك دهه پیش از کارهای پیشگامانه آکانور (۱۹۵۷)، شفلر (۱۹۵۸)، و پیترز (۱۹۶۶) آغاز شده بود، هاردی و کار نیمه‌نهایی وی، تأثیر اندکی در تثبیت موقعیت فلسفه تحلیلی در استرالازیا بر جای نهاد (۴).

با این حال، کتاب حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی، محصول مهمی در تاریخچه فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیاست، نه فقط از آن رو که این کتاب، کمکی بنیادی (مقایسه کنید با اسنوک، ۱۹۶۹، ۱۷) به شکل‌گیری فلسفه تحلیلی در مطالعه تعلیم و تربیت بود (۵)، بل به این دلیل که تفسیری را از فلسفه تحلیلی ارائه می‌کرد که به روح حاکم بر کارهای ویتگنشتاین، چنان‌که امروزه می‌شناسیم، نزدیک‌تر بود تا به افکار آن گروه از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت که کارهای اصلی‌شان يك دهه بعد آشکار شد. هاردی، برخلاف اندیشمندان معاصرش، علاقه‌ای به ابداع، تولید، یا کاربرد نظریه‌های فنی فلسفه در تفکر یا عمل تربیتی نداشت. در عوض، درست مانند ویتگنشتاین، که کوشید تا فلسفه را از قید و بندها و آمیختگی‌های فنی و نظری متافیزیکی رها سازد (جانیک و تولمین، ۱۹۷۳، ۲۵۷-۲۵۶)، او نیز خبر از يك طرح تربیتی داد که برای رهاسازی گفتگوی تربیتی از قیدوبندهای تصنعی نظریه‌های فنی یا متافیزیکی فلسفه طراحی شده بود (هاردی، ۱۹۷۴). در نهایت، کار هاردی، کوششی بود برای مقابله با شکل‌های بنیادین فلسفه، که دعوی هدایت تعلیم و تربیت از طریق زمینه‌های بلند اخلاقی یا معرفت‌شناختی داشتند (هاردی، ۱۹۷۴، ۹۴). وی احتجاج کرد که متافیزیک و شکل‌های فنی گوناگون فلسفه، موانع

یهوده‌ای را در برابر گفتگوهای نیرومند پیرامون عمل تعلیم و تربیت پدید می‌آورند (হারدی، ۱۹۷۴).

হারدی می‌خواست ذهن را از موانع عقلانی‌ای که فلسفه به وجود آورده بود، رها سازد، نه این که فلسفه، اعم از فلسفه «محض» یا فلسفه «تربیتی»، را درباره مسائل مربوط به آموزش و پرورش مدرسه‌ای به کار بندد. تا آن جا که به هاردی مربوط می‌شود، مسائل اصیل تعلیم و تربیت، یا تجربی است، که می‌بایست به وسیله علوم یا یکی از علوم اجتماعی حل و فصل شود؛ یا تحلیلی است، که باید از طریق منطق یا ریاضیات حل و فصل گردد.

به نظر هاردی، تعلیم و تربیت، بیش از حد از پیوندهای تاریخی‌اش با فلسفه، آسیب دیده است. وی چنین نوشت:

متأسفانه این حقیقت دارد که مطالعه تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها به عنوان یکی از شاخه‌های فرعی مطالعه فلسفه صورت پذیرفته است، به طوری که با ناپدید شدن فلسفه، به عنوان يك موضوع جدی، موضوع تعلیم و تربیت نیز به ناچار در چشمان بسیاری مورد تردید قرار می‌گیرد (হারدی، ۱۹۷۴، ۹۴).

بدین ترتیب، هاردی خود را از شکل‌های فنی و حرفه‌ای فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت، که شاخص سنت تحلیلی گردیده بود، و نیز از کارهای تجویزی، که شکل‌های سنتی فلسفه تعلیم و تربیت را مشخص می‌کرد، کنار کشید.

تا آن جا که به هاردی مربوط می‌شود، تأسیس انجمن‌هایی برای مطالعه فلسفه تعلیم و تربیت در ایالات متحده و بریتانیای کبیر، صرفاً نشانه‌ای است از کوشش فلسفه - يك رشته نظری که سی یا چهل سال قبل به لحاظ فکری دچار ورشکستگی گردیده - برای تثبیت مجدد خود در پناه رضامندی ساده از رونق و شکوفایی تربیتی پس از جنگ جهانی دوم.

۳- سی. دی. هاردی و فرصت‌های از دست رفته

فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا، پدیده‌ای مربوط به گذشته و آینده است. این پدیده می‌تواند در اواخر دهه ۱۹۴۰، یعنی، پس از انتشار کتاب کوچک هاردی به نام حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی در سال ۱۹۴۲، و اشغال کرسی تعلیم و تربیت دانشگاه تاسمانیا به وسیله وی در سال ۱۹۴۶ شروع شده باشد. انتشار آن کتاب و اشغال این کرسی، می‌توانست نشانه‌ای موجه [تأسیس] انجمنی باشد که به کار تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت اختصاص یافته است. به دیگر سخن،

استرالایا می توانست شکل تحلیلی جدیدی را از فلسفه تعلیم و تربیت به وجود بیاورد، در حالی که، در ایالات متحده، این حرفه، هنوز سرگرم رها ساختن خود از نگاه نافذ دیویی و کثرت ایسم‌هایی^۱ بود که فلسفه مبهم و نامشخص به وجود آورده بود (مقایسه کنید با دایخویزن، ۱۹۷۳)؛ و رویکرد بریتانیایی هم یا به صورت اظهار نظرهای افراد مهم در ساختار تاریخ فکری یا تربیتی غرب (مانند راسل، ۱۹۲۶) درباره تعلیم و تربیت، و یا به صورت مجموعه‌ای از رویدادهای فکری پدید آمده به وسیله افرادی که به چیزی غیر از تعلیم و تربیت پرداخته‌اند (مانند راسکین، ۱۹۰۶؛ ۱۹۰۷)، باقی مانده بود.

متأسفانه، این فرصت آغازین در استرالایا از دست رفت. از دست رفتن این فرصت، تا حدی به خاطر ثبات فکری هاردی و نگرش وی نسبت به فلسفه بود؛ تا حدی به این خاطر بود که فلسفه تعلیم و تربیت می‌بایست جزء تشکیلات دانشگاه استرالیا در می‌آمد؛ و تا حدی هم به خاطر غرور و نخوت ویکتوریایی اندیشمندان و دانش‌پژوهان ساکن در بریتانیای کبیر بود.

هاردی به تعلیم و تربیت ایمان داشت و معتقد بود که تعلیم و تربیت وقتی می‌تواند مؤثر واقع شود که پیوند خود را با رشته دروغینی همچون فلسفه و با رشته دروغین تری همچون فلسفه تعلیم و تربیت بگسلد (هاردی، ۱۹۷۴، ۹۴). هرچند وی فعالانه در ادبیات این رشته شرکت جست، اما در جهت پیشبرد فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک رشته، تلاش چشمگیری به خرج نداد (۶). از این رو، عدم حمایت وی از تأسیس کرسی‌ها یا رتبه‌های دانشگاهی در «فلسفه تعلیم و تربیت» (هاردی، ۱۹۸۵)؛ یا عدم حمایت یا عدم مشارکت وی در راه‌اندازی مجله فلسفه و نظریه تربیتی در اواخر دهه ۱۹۶۰، یا تأسیس انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالایا در اوایل دهه ۱۹۷۰، تعجبی ندارد. این عدم حمایت وی از فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان یک رشته، به خاطر نارضایتی وی نبود، بلکه به خاطر همنوایی با این اعتقادش بود که فلسفه، چیزی ندارد که به عمل آموزش و پرورش مدرسه‌ای - که آن را مسأله‌ای تجربی می‌دانست - عرضه کند.

از یک نقطه نظر صرفاً واقع‌بینانه، باید به یاد آورد که فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه‌های استرالیا تا اواسط و اواخر دهه ۱۹۶۰ تدریس نمی‌شد. بنابراین، حتی اگر هاردی

یا هر کدام از همکارانش که در دیدگاه وی در مورد فلسفه و تعلیم و تربیت سهیم بودند - و در آن زمان عمدتاً در دانشکده‌های تربیت معلم قرار داشتند - تصمیم می‌گرفتند که برای تأسیس انجمنی جهت مطالعه فلسفه و تعلیم و تربیت پافشاری نشان دهند، این کار چندان ارزشمند نبود. از جهتی، این فرصت از دست رفت، چون نظام دانشگاهی استرالیا آمادگی حمایت از آن را نداشت.

از سوی دیگر، اگر کار هاردی با استقبال قاطعی در بریتانیا مواجه شده بود، فلسفه تعلیم و تربیت استرالیا همه چیز را از دست نمی‌داد؛ حتی با در نظر گرفتن عقاید ضد فلسفی هاردی و این واقعیت که فلسفه تعلیم و تربیت، چیزی جز یکی از عناصر تشبیت شده در نظام دانشگاهی استرالیا نبود. استقبال قاطع اولیه در بریتانیا می‌توانست در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تربیت معلم استرالازیا، علاقه‌ای علمی به ایجاد معدودی رتبه دانشگاهی و یک انجمن تخصصی مناسب پدید آورد. اما انگلستان، گرفتار جنگ جهانی دوم بود، و بلافاصله پس از آن هم سخت درگیر بهبود اقتصاد پس از جنگ. کتاب هاردی، جز در برخی موارد که به وسیله اندیشمندانی همچون دی. جی. اُکانور به رسمیت شناخته شد (رجوع شود به ۱۹۵۷، ۲۲)، به تدریج از شهرت افتاد و چاپ آن کاملاً متوقف گردید.

در سال ۱۹۲۶ برتراند راسل در کتاب درباره تعلیم و تربیت^۱ (۱۹۲۶)، خاطر نشان کرده بود که وی این کتاب را به عنوان یک پدر برای پدران و مادران نوشته است، نه به عنوان یک فیلسوف یا فیلسوف تعلیم و تربیت، و این پیام که فلسفه و تعلیم و تربیت با هم ترکیب نشده‌اند، در مؤسسات علمی کشورهای مشترک المنافع محفوظ ماند.

هنگامی که در اوایل دهه ۱۹۷۰، فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا به عنوان یک رشته علمی پایه‌گذاری گردید، محوریت آن را ماجراهای فکری سی. دی. هاردی، یا ماجراهای فیلسوفان مخالف سنتی تر مانند جان آندرسون^۲ (۱۹۳۱)، و جان پاسمور^۳ (۱۹۶۵)، مقایسه کنید با (ix، ۱۹۸۰) تشکیل نمی‌داد؛ فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا مفهومی بریتانیایی بود که (بر حسب شهرت) برای برآوردن تقاضاهای محلی، و بنا به اجازه پیترز و مؤسسه تربیتی لندن به وجود آمده بود.

۴. جو مساعد در استرالیا و نیوزیلند

استرالیا: با مراجعه به رونق و شکوفایی محدود پس از جنگ، ظهور صنعت گرایی همراه با طبقه اداری، و سپس، گسترش آموزش ابتدایی، متوسطه، و عالی، که بلافاصله پس از جنگ جهانی دوم اتفاق افتاد، می توان توسعه استعدادها و امکاناتی را که موجب اشاعه فلسفه تعلیم و تربیت در استرالیا و به طور کلی بهبود نظام آموزشی این کشور گردید، توضیح داد.

در نظام آموزشی استرالیا تغییراتی از لحاظ جمعیت شناسی به وقوع پیوست. اصلاحات آموزشی، که بلافاصله پس از جنگ صورت گرفت، به وسیله فلسفه سیاسی یا بازسنجی های عقلانی منظم نظام آموزشی هدایت نشد.

بعد از حدود دودهمه رکود یا خشکسالی، سال های جنگ در استرالیا حاکی از ظهور يك جنبش اصلاحی کارآمد و مؤثر بود. اما با وجود قدرت این جنبش اصلاحی، هیچ نشانه ای در دست نبود که آموزش و پرورش ملی یا حتی ایالتی، در صدد ارزیابی موفقیت خود است. استرالیا فاقد اصلاحاتی است که از حیث اهمیت، قابل مقایسه با قانون ۱۹۴۴ آموزش و پرورش در انگلستان و ویلز، قانون مربوط به «لایحه حقوق سربازان» در ایالات متحده آمریکا، یا با طرح لانزوين^۱ برای سازماندهی مجدد آموزش متوسطه در فرانسه باشند (اسپاول ۱۹۸۲، ۱۶۲).

کل نظام آموزشی استرالیا، همپای کل جامعه استرالیا، در يك دوره دگرگونی کیفی وارد گردید.

يك شکل دموکراتیک از سرمایه داری دولتی اشتراکی ظاهر شد. در جامعه جدید، بزرگ ترین طبقه، طبقه اداری یا طبقه متوسط حقوق بگیر، یعنی، طبقه «کارمندان» بود که شالوده ای قوی در بوروکراسی اداری سازمان های دولتی و بزرگ داشت. نفوذ خانواده و دین تضعیف گردید. ارزش ها و ایدئولوژی جدید، گاه به عنوان «سهل انگار» توصیف شدند. مواد مخدر و مسائل جنسی، اهمیت بیشتری پیدا کرد، اما دین کم اهمیت تر گردید. اخلاق خشکه مقدسه جای خود را به اخلاق اجتماعی داد (پارکان، ۱۹۸۰، ۳۴۵). تقاضا برای آموزش عالی، ابتدا در دانشکده های تربیت معلم استرالیا ظاهر گردید.

افزایش دانشکده های تربیت معلم در دهه ۱۹۵۰ دقیقاً واکنشی بود در برابر تغییرات

به وجود آمده در آموزش ابتدایی و متوسطه. پس از سال ۱۹۴۶ و به موازات افزایش نام‌نویسی‌ها در مدارس ابتدایی، اندازه و تعداد دانشکده‌های تربیت معلم هم فزونی گرفت. در سال ۱۹۴۶ فقط هفت دانشکده تربیت معلم دولتی در استرالیا وجود داشت. در حالی که، در سال ۱۹۶۲ این تعداد به بیست و هشت عدد رسید (بارکان، ۱۹۸۰، ۳۳۸) (۷). نظام دانشگاهی هم گسترش یافت، اما نه به سرعت گسترش دانشکده‌ها. صنعتی شدن، تخصصی شدن کارها، و افزایش سطح رفاه، تقاضایی ارضانشدنی را برای آموزش و پرورش، به طور عام، و آموزش دانشگاهی، به طور خاص، پدید آورد. گسترش بخش دانشگاهی آموزش عالی در استرالیا با تکثیر دانشگاه‌ها در دهه ۱۹۵۰ و پس از آن آشکار گردید (۸).

گسترش نظام آموزش عالی استرالیا در اوایل دهه ۱۹۵۰ آغاز گردید، و در اواسط تا اواخر دهه ۱۹۷۰ به واسطه رکود اقتصادی متوقف شد. در خلال دوره گسترش پس از جنگ، فلسفه تعلیم و تربیت، جزء متعارف تربیت معلم و نیز جزء مطالعه علمی تعلیم و تربیت در بریتانیای کبیر و ایالات متحده شد. سپس، تحت نفوذ الگوهای اروپایی و امریکایی، استادان و مدرسان مهم در مؤسسات آموزش عالی استرالیا، تقاضایی را برای رتبه‌های دانشگاهی در فلسفه تعلیم و تربیت مطرح کردند که تا آن زمان مورد توجه قرار نگرفته بود. پس، از جهتی، فلسفه تعلیم و تربیت در استرالیا مولود آثار جمعیت‌شناختی پس از جنگ جهانی دوم، الگوهای امریکایی و بریتانیایی تربیت معلم، و نیز گسترش عمومی آموزش عالی است.

نیوزیلند: توسعه استعدادها و امکاناتی که موجب اشاعه فلسفه تعلیم و تربیت در نیوزیلند گردید، به عواملی برمی گردد که چندان تفاوتی با استرالیا ندارد. در نیوزیلند نیز همچون استرالیا، گسترش شدید و طویل‌المدت تقاضا برای آموزش ابتدایی، متوسطه، و عالی، در مقطع پس از جنگ جهانی دوم، نشانه اصلی شکل‌گیری فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تربیت معلم بود.

در استرالیا، گسترش جمعیت‌شناختی مؤسسات آموزشی، به واسطه ظهور صنعت‌گرایی پس از جنگ و طبقه‌اداری وابسته به آن، و همچنین احساس رونق و رفاه اقتصادی بعد از جنگ تشدید گردید. در نیوزیلند، همان گسترش جمعیت‌شناختی مؤسسات آموزشی، به واسطه وعده‌هایی که پیش از جنگ، دولت کارگری جدیدالانتخاب در ارتباط با بازسازی اجتماعی داده بود، تشدید شد.

در سال ۱۹۳۹، پیتر فراستر، وزیر آموزش و پرورش اولین دولت کارگری نیوزیلند،

اعلام کرد که هدف اجرایی وی تضمین این موضوع است که هر شخص، با هر سطح علمی، اعم از غنی یا فقیر، اعم از این که در شهر زندگی کند یا در روستا، و به عنوان یک شهروند، حق برخورداری یک نوع آموزش و پرورش آزاد را دارد که برایش مناسب است و با حداکثر توانایی هایش نیز مطابقت دارد. (ضمیمه‌های مجلات مجلس نمایندگان، E-I، ۱۹۳۹، ۲-۳) (مک لارن، ۱۹۷۴، ۳).

همچون بسیاری از وعده‌های زمان جنگ، تحقق بخشیدن به لفظ این وعده‌ها، یا حتی روح این وعده‌ها، مشکلات زیادی را در بر داشت. دستیابی به مقداری مصالحه عملی بین وعده‌های زمان جنگ و واقعیت‌های بعد از جنگ، می‌بایست تا سال‌های دهه ۱۹۶۰ به تعویق می‌افتاد (کامینگ، آی و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۵-۳۱۸). مع ذلك، تعهد هر وزیر آموزش و پرورش پس از جنگ، در برابر عقاید مساوات طلبانه‌ای که به وسیله اولین دولت کارگری نیوزیلند مطرح شد، نیروی سیاسی مهمی برای دامن زدن به گسترش مؤسسات آموزشی بود (۹).

به عنوان بخشی از گسترش و بهبود عمومی آموزش عالی در دوره پس از جنگ، تربیت معلم در دهه ۱۹۶۰ عمیقاً تحت تأثیر شکل‌های تربیت معلم در بریتانیا قرار گرفت. توصیه یک درجه حرفه‌ای جداگانه برای معلمان - که در سال ۱۹۶۳ توسط کمیته رایبیز در آموزش عالی در بریتانیای کبیر مطرح گردید - در نیوزیلند دقیقاً مورد توجه واقع شد (کامینگ، آی و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۴). اما فقط دانشگاه‌های ویکاتو، و بعداً ماسی، مایل گردیدند که درجه لیسانس علوم تربیتی را ارائه کنند (۱۰). تأثیر عمیق گزارش رایبیز، و این واقعیت که دانشگاه‌های نیوزیلند، کادر آموزشی خود را از بین فارغ التحصیلان خودشان و فارغ التحصیلان دانشگاه‌های پادشاهی بریتانیا استخدام می‌کردند، تأثیر شکل‌های انگلیسی تربیت معلم را بیمه کرد (پری و دیگران، ۱۹۶۰، ۵۱).

تحت تأثیر شکل‌های انگلیسی تربیت معلم، استادان و مدرسان مهم، تقاضای جدیدی را برای فلسفه تعلیم و تربیت مطرح ساختند. و فلسفه تعلیم و تربیت در بافت انگلیسی، به معنای فلسفه آر. اس. پیترز بود (کلارک، ۱۹۸۲، ۱۰۴). هر چند مکتب ایلینویز^۱ (۱۱) و مکتب سیدنی^۲، تأثیر معناداری بر هدایت این رشته داشته‌اند، اما این خط مشی لندن^۳ است که وضعیت فلسفه تعلیم و تربیت را در نیوزیلند تعیین می‌کند (مقایسه کنید با کلارک، ۱۹۸۲، ۱۰۴).

1. illinois school

2. sydney school

3. London line

پس، از جهتی، فلسفه تعلیم و تربیت در نیوزیلند، مولود آثار جمعیت شناختی پس از جنگ جهانی دوم، الگوهای امریکایی و بریتانیایی تربیت معلم، و گسترش عمومی آموزش عالی است.

۵- تأسیس انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالایا

همان گونه که در ابتدای این نوشتار خاطر نشان گردید، بدون مراجعه به سازمان‌های حرفه‌ای، که ائتلاف افراد ذی‌سهم و گنجینه پرسش‌ها و پاسخ‌های سازنده‌یك حوزه فعالیت را توجیه منطقی کرده و شکل می‌دهند، به ندرت می‌توان شکل کارهای حرفه‌ای را توضیح داد. آنچه تعجب‌انگیز است، یا احتمالاً چندان تعجیبی ندارد، این است که سازمان حرفه‌ای شکل‌دهنده به عملکرد فلسفه تعلیم و تربیت در استرالایا، سازمانی بریتانیایی است. پذیرش اولیه فلسفه تحلیلی - به عنوان شیوه اصلی عملکرد انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالایا - را تقریباً بدون مراجعه به ائتلاف اندیشمندان داخلی، که انجمن را پس از تأسیس آن رواج داده‌اند، می‌توان توضیح داد، اما بدون مراجعه به آر. اس. پیترز و انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیایی کبیر نمی‌توان به توضیح آن پرداخت (۱۲).

در اواخر دهه ۱۹۶۰، بسیاری از اساتید استرالایا، در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت به تدریس و نشر اشتغال داشتند (۱۳)، و اندیشه تأسیس يك انجمن حرفه‌ای برای مطالعه فلسفه تعلیم و تربیت، امری «شایع» بود. لس براون^۱ (که نخستین ویراستار مجله فلسفه و نظریه تربیتی، و دانشیار تعلیم و تربیت در دانشگاه نیوویلز جنوبی بود) اندیشه تأسیس يك انجمن حرفه‌ای را مورد بررسی قرار داد (براون، ۱۹۸۶، ۳). اما به خاطر این که نتوانست حمایت اساتید را جلب کند، از کوشش‌های بیش‌تر دست کشید.

در سال ۱۹۶۹، شرایط برای برداشتن گام‌های آزمایشی به سمت تأسیس يك انجمن حرفه‌ای، به قدر کافی تغییر کرده بود. بیل آندرسون^۲، که در آن زمان مدرس ارشد دانشگاه سیدنی بود، مسئولیت فراهم آوردن نیروهای اولیه را به منظور تأسیس انجمنی برای علاقه‌مندان به فلسفه و تعلیم و تربیت، بر عهده گرفت (آندرسون، ۱۹۸۵).

در سال‌های ۱۹۶۷ و ۱۹۶۸، هنگامی که آندرسون، تحصیلات دکتری خود را تحت

سرپرستی آر. اس. پیترز طی می کرد، به ارزش تأسیس انجمنی استرالایایی، مشابه با انجمنی که توسط پیترز در بریتانیای کبیر پایه گذاری شده بود، پی برد. آندرسون، پس از بازگشت به دانشگاه سیدنی، سمیناری درباره «مفهوم تعلیم و تربیت» ترتیب داد که باید به وسیله آر. اس. پیترز، که بعد از ترك مؤسسه لندن در دانشگاه ملی استرالیا مشغول کار گردید، ارائه می شد. وی این سمینار را در وهله اول، برای استفاده از حضور پیترز در استرالیا، و در وهله دوم، برای گرد آوردن هسته اصلی اعضای بالقوه يك انجمن فلسفه تعلیم و تربیت برگزار کرد. بدین ترتیب، در سومین ثلث سال ۱۹۶۹ و در «سمینار پیترز»، وارن فنلی^۱، طرح آندرسون را برای تأسیس يك انجمن ارائه کرد. (آندرسون، ۱۹۸۵) گرچه این يك طرح اولیه بود، اما در این سمینار، علاقه کافی برای پرداختن به طرح های بعدی ابراز گردید.

ابتکار عمل اولیه آندرسون، منجر به تشکیل کمیته ای موقتی گردید که مرکب از افراد زیر بود: لس براون، دانشیار تعلیم و تربیت در دانشگاه نیوویلز جنوبی؛ آناهاگ^۲، (۱۴) مدرس اصلی دانشکده تربیت معلم سیدنی؛ آر. پری سیانز^۳، از دانشگاه مك کواری؛ و بیل آندرسون، مدرس ارشد دانشگاه سیدنی. این کمیته سازمانی، اساسنامه اولیه انجمن راتهییه کرد، اولین دعوتنامه را برای اعضا صادر نمود، و برنامه های مربوط به يك همایش افتتاحی را که باید در مه ۱۹۷۰ در دانشگاه نیوویلز جنوبی و به سرپرستی براون به عنوان دعوت کننده و میزبان برگزار می شد، تدارك دید.

این همایش به وسیله پروفیسور پی. ا. ج. پارتریج^۴، نایب رئیس دانشگاه ملی استرالیا، افتتاح گردید. در این همایش، اساسنامه، مورد قبول افراد حاضر در جلسه قرار گرفت، شورایی برگزیده شد، و کمیته ای اجرایی، مرکب از لس. ام. براون، به عنوان رئیس؛ ای. سی. هاگ، به عنوان نایب رئیس؛ دبلیو. ای. آندرسون، به عنوان دبیر؛ و آر. پری سیانز، به عنوان خزانه دار، تعیین گردید.

پس، از جهتی، فلسفه تعلیم و تربیت در استرالایا، در بیستم مه ۱۹۷۰ در دانشکده باسار دانشگاه نیوویلز جنوبی آغاز شد (آندرسون، ۱۹۷۱؛ براون، ۱۹۸۵؛ مقایسه کنید. باکلارک، ۱۹۸۲). اما برخلاف انجمن های مشابه در ایالات متحده و بریتانیای کبیر، که عضویت اولیه در آنها و برنامه

1. Warren Fenley

2. Anna Hogg

3. R. Precians

4. P.H. Partridge

پژوهشی‌شان بر حسب بوم‌شناسی‌های خود آنها به وجود آمد، انجمن استرالازیا، حداقل در شروع کار، روش تحلیلی و برنامه‌پژوهشی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر را که دفاع از «تعلیم و تربیت لیبرال» بود، پذیرفت. دفاع از تعلیم و تربیت لیبرال، موجب شکل‌گیری، تصریح، و اعلام گنجینه‌پرسش‌ها و پاسخ‌هایی گردید که لازمه برنامه‌پژوهشی فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا بودند (رجوع شود به خلاصه مذاکرات، ۱۹۷۲).

به علاوه، بسیاری از اعضای مهم انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیایی، خارج از بوم‌شناسی خود و مطابق با یک محیط خاص انگلیسی رشد کردند. بدین معنا که آن‌ها به انگلستان سفر کردند، در مؤسسه لندن آموزش دیدند، و خود را بر حسب گنجینه‌پرسش‌ها و پاسخ‌هایی که لازمه محیط انگلیسی و نظر پیترز درباره فلسفه تعلیم و تربیت بود، معرفی نمودند. اما در اواسط دهه ۱۹۷۰، بسیاری از اعضای جدیدتر و جوان‌تر انجمن، که در استرالیا و یا در ایالات متحده آموزش دیده بودند، برنامه‌پژوهشی و روش‌شناسی خط مشی لندن را مشکل‌ساز یافتند (۱۵). از یک جهت، واکنش این گروه در برابر «خط مشی لندن»، مطابق با الگوی واکنش و مخالفت مخصوص فلسفه تعلیم و تربیت انگلیسی - برای مثال، فلسفه تعلیم و تربیت در مؤسسه تربیتی لندن - بود. اما این پژوهش‌گروهی، از بوم‌شناسی خود آنها و قهرمانان ضد فرهنگی سال‌های دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، یعنی، گودمن^۱، ریمر^۲، هالت^۳، کوتسول^۴، پوستمن^۵، وینگارتنر^۶، مارکوزه^۷، بولتز و جینتیس^۸، فرر^۹، فانون^{۱۰}، و ایلچ^{۱۱}؛ و فلسفه فنی آلتوسر^{۱۲}، پوپر^{۱۳}، لاکاتوش^{۱۴}، فایرابند^{۱۵}، و کواین^{۱۶} الهام گرفت. اعضای جوان‌تر انجمن، بر حسب شایستگی فنی، رومانتی‌سیسم، و سیاست‌های مخصوص دهه ۱۹۶۰ مشخص گردیدند. این گروه، نمی‌خواست مبهوت پیترز و خط مشی لندن باشد. مخالفت فلسفی این گروه، به خاطر بازگشت به فلسفه تربیتی تعصب‌آمیز در انجمنی بود که روزهای اولیه‌اش، تحت الشعاع دفاع تحلیلی از تعلیم

1. Goodman

3. Holt

5. Postman

7. Marcuse

9. Freire

11. Illich

13. Popper

15. Feyerabend

2. Reimer

4. Kozol

6. Weingartner

8. Bowles & Gintis

10. Fanon

12. Althusser

14. Lakatos

16. Quine

تربیت آزاد قرار گرفته بود (مقایسه کنید با هاریس، ۱۹۸۰).

۶- مجله فلسفه و نظریه تربیتی^۱

در مه ۱۹۶۹، اولین شماره مجله فلسفه و نظریه تربیتی منتشر گردید. در ابتدا، مجله کاملاً مستقل از انجمن، تولید، منتشر، و تأمین مالی می شد. در سال های ۱۹۶۷ و ۱۹۶۸، براون، تبلیغاتی را برای جذب کمک های مالی به راه انداخت، و همه کارهای زمینه ای لازم- تأمین منابع مالی و کمک های مالی سازمانی، عقد قرارداد با ناشران، درخواست کمک های مالی، و غیره- برای انتشار مجله را خود بر عهده گرفت. در خلال سال های اولیه انتشار مجله، سیاست سردبیری براون این بود که ضمن انتشار مجله در سطح بین المللی، شالوده اداری و مالی مجله را هم تثبیت کند.

در آغاز، دست کم، رابطه ای غیر رسمی بین مجله و انجمن برقرار بود. مدیریت به هم پیوسته مجله و انجمن- و این که براون، مدیر کل انجمن و سردبیر مجله بود- این تصور را به وجود آورد که بین مبنا، هدف، و سیاست سازمانی سردبیری، وحدتی در کار است. اما مجله، مخلوق براون بود؛ در حالی که انجمن به خودش تعلق داشت. وحدت مبنا، هدف، و سیاست سازمانی، که مدیریت به هم پیوسته مجله و انجمن به طور ضمنی از آن حکایت می کرد، در واقع وجود نداشت.

بسیاری از اعضای انجمن بر این عقیده بودند که رابطه انجمن و مجله، فرقی با رابطه خلاصه مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر^۲ (۱۶) و انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر ندارد. در بریتانیا، یکی مخلوق دیگری بود. در این موقعیت، فرض این مسأله که رابطه مجله فلسفه و نظریه تربیتی و انجمن استرالایایی، شبیه شرايطی است که در بریتانیا وجود دارد، آسان بود. آر. اس. پیترز، ویراستار خلاصه مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر بود، و لس براون، رئیس انجمن استرالایایی- این شباهت به قدری دقیق بود که حتی محتاط ترین افراد را به سوی يك پرش بی اساس سوق می داد.

در سال ۱۹۷۳، هنگامی که مجله فلسفه و نظریه تربیتی با مشکل مالی مواجه شد، انجمن استرالایایی، پیشنهاد حمایت از انتشار آن را مطرح کرد (لحظات نشست عمومی عادی، هوبارت، ۱۹۷۳).

1. Journal of Educational Philosophy and Theory

2. Proceedings of the Philosophy of Education of Great Britain

و آن را در سال‌های ۱۹۷۴ و ۱۹۷۵ به اجرا گذاشت. به موازات تعهد مالی انجمن به مجله، و پیش‌بینی مشارکت بیشتر در عملیات مجله، انجمن، با موافقت براون، پروفیسور بی. کريتندن^۱، که بعداً به ریاست انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیا برگزیده شد، دکتر آئی. اسنووک^۲، آقای جی. والکر^۳، و آقای جی. گریبل^۴ را به عنوان هیئت تحریریه مجله به انجمن معرفی کرد (لحظات نشست عمومی عادی، کانبرا، ۱۹۷۴). آن‌گاه، انجمن در یک حرکت فوق‌العاده جالب، براون را به عنوان سردبیر مجله‌ای که خودش منتشر کرده بود، و در آن زمان هم کار انتشار و ویراستاری‌اش را بر عهده داشت، برگزید (لحظات نشست عمومی عادی، کانبرا، ۱۹۷۴). به نظر می‌رسید که اعضای منتفذ انجمن در مورد این که انجمن باید سردبیر را انتخاب کند، و کنترل سردبیری مجله فلسفه و نظریه تربیتی-مجله‌ای که آنان، قطع‌نظر از جنبه مالی، خود را از حیث روان‌شناختی با آن یکی می‌دانستند- را بر عهده داشته باشد، بحث کرده، موقتاً به توافق رسیده بودند. بحث و توافق موقت در مورد سردبیران منتخب- احتمالاً پیش از همایش کانبرا- نیز بدین معنا بود که با تغییر سردبیر، قوانین مجله هم تغییر می‌کند.

خوشبختانه یا متأسفانه- که در این مورد فقط تاریخ می‌تواند قضاوت کند- براون در شور و اشتیاق انجمن برای یک مهمانی متغیر یا سردبیری چرخشی، شرکت نکرد. وی بر این عقیده بود که در سیاست مطرح شده انجمن، هیچ توجهی به نقش محوری وی در تأسیس یا تداوم مجله، یا واقعیت‌های اقتصادی انتشار آن، یا اهمیت یک زمینه مستحکم برای اداره و تولید مجله مبذول نشده است (براون، ۱۹۸۵). در سال ۱۹۷۶، مجله باز هم از لحاظ مالی خود کفا شد و دیگر نیازی به حمایت انجمن نداشت. براون، انجمن را ترمیم کرد و مجله را در کنترل شخص خود درآورد.

انجمن هم به سهم خود، با ترمیم روابطش با مجله، در این مورد عکس‌العمل نشان داد. هر چند انجمن به صورت رسمی تا سال ۱۹۸۱ رابطه خود را با مجله قطع نکرد (لحظات نشست عمومی عادی، کنفرانس لاتروب، ۱۹۸۱)، به هر نیت و منظوری که بود، در سال ۱۹۷۶ ارتباط بین این دو کاملاً قطع گردید.

تصمیم براون مبنی بر کناره‌گیری از مجله، بلافاصله موجب بروز پیامدهایی برای انتشار آن گردید؛ پیامدهایی که خارج از هدف روشن حفظ هیأت تحریریه و شالوده اداری مجله بود.

مهم ترین پیامد، تولید مجلات رقیب بود. در اکتبر ۱۹۷۶ مجله سوابق تعلیم و تربیت رادیکال^۱ منتشر شد. مجله سوابق تعلیم و تربیت رادیکال، محصول همایشی بود که در ژوئن ۱۹۷۶ به وسیله هرب جینتیس و سام باولز هدایت گردید. سوابق تعلیم و تربیت رادیکال، ابتدا به وسیله کمیته ای جمع آوری گردید که دست کم، نیمی از آن را اعضای فعال و قابل رؤیت انجمن تشکیل می دادند. این مجله جدید، فوراً به صورت رقیب مجله فلسفه و نظریه تربیتی درآمد، گرچه این رقابت، عمر نسبتاً کوتاهی داشت؛ اما این دو دستگی، موجب به وجود آمدن رقیبانی بادوام تر از مجله سوابق تعلیم و تربیت رادیکال گردید.

ریشه های رقیبان بادوام تر مجله فلسفه و نظریه تربیتی، به زمانی برمی گشت که بین مجله و انجمن جدایی افتاده بود. مع ذلك، جدایی انجمن از مجله باعث شد که ذخیره ای از نسخه های دست نویس و حمایت های مالی، که در غیر این صورت، کاملاً دست نیافتنی بود، فراهم آید.

مجله ای به نام گفت و گو^۲ نیز در سال ۱۹۸۰، به وسیله تد دارسو^۳ و به کمک میخائیل ماکلین^۴ و اعضای حلقه کوینسلند منتشر شد (دارسو، ۱۹۸۶). و در نیوزیلند، جیم مارشال^۵، به کمک کولین لانکشیپ^۶، خبر نامه ای به نام دسترسی^۷ به راه انداخت. هر چند دسترسی هم به سوی همان بازار مجله فلسفه و نظریه تربیتی جهت گیری شده بود، اما شکل خبر نامه ایش مانع شد که به صورت یک رقیب جدی در آید؛ ولی معلوم شد که گفت و گو، رقیب مهمی برای دست نوشته هاست.

قطع ارتباط انجمن با مجله، برای انجمن هم پیامدهای مهمی داشت. انجمن، بلافاصله روش های مالی کار آمد خود را در نشر و پخش خلاصه مذاکرات، که بر یک مبنای تجاری استوار بود، از دست داد. انجمن، خلاصه مذاکرات دومین همایش خود (فلیندز) را بر مبنای سیستمی منتشر نموده بود که بر اوون برای انتشار مجله فلسفه و نظریه تربیتی درست کرده بود. اما در سال بعد- مطابق با لحظات نشست عمومی عادی- انجمن، تصمیم گرفت که انتشار خلاصه مذاکرات را به خاطر کیفیت نامنظم آن ها متوقف سازد (لحظات نشست عمومی عادی، کرس کورج، ۱۹۷۲). (۱۷) تصمیم بعدی انجمن، مبنی بر قطع روابط خود با مجله فلسفه و نظریه تربیتی، انجمن را از تنها وسیله معرفی خود و کارهایش به خوانندگان بین المللی، محروم کرد. به دیگر سخن، انجمن در

1. Radical Education Dossier

3. Ted Durso

5. Jim Marshal

7. Access

2. Discourse

4. Michael Macklin

6. Colin Liankshear

سطح بین‌المللی، غیر قابل رؤیت گردید.

در سطح داخلی نیز قطع ارتباط مجله با انجمن، باعث به وجود آمدن يك سیاست عدم رضایت گردید که در آن مجله، موضوع اصلی بود. پس از همایش کانبرا در سال ۱۹۷۴، مجله، اختلافات سیاسی، اجتماعی، و فکری گروه‌ها و نسل‌های مختلف تشکیل دهنده انجمن را آشکار ساخت.

در چارچوب سیاست‌های انجمن استرالیایی، آن گروه از فیلسوفان تربیتی که شیفته فلسفه تحلیلی پیترز، هستی‌گرایی، انسان‌گرایی لیبرال، و شکل‌های محافظه کارانه نظریه قرارداد اجتماعی بودند، جایگاه‌ها و نفوذهایی را درون مجله کسب نموده، اکثریت مقامات اصلی منتخب در داخل انجمن را در کنترل خود گرفتند؛ در حالی که، مارکسیست‌ها، رومانتیست‌ها، و آن گروه از اعضای «نسل دوم» و شرکت‌کنندگان در همایش [کانبرا]، که خارج از محدوده نفوذ پیترز و مؤسسه لندن آموزش دیده بودند، موقعیت‌های فکری متنفعی را در مطبوعات علمی تجاری خارج از انجمن و مجله به دست آوردند.

این دو گروه، به صورت دو نقطه مقابل عمده در درون انجمن درآمدند. آن‌ها رقبای اصلی برای کسب قدرت در چارچوب سیاست‌های فلسفه تعلیم و تربیت استرالیایی بوده‌اند. هر دو گروه در صددند تا بر حسب آرمان‌های فکری (تبیینی)، سیاسی، و اجتماعی خود، اهداف عقلانی رشته فلسفه تعلیم و تربیت را شکل بدهند.

رقابت این گروه‌ها در درون انجمن و مجله، عامل مهمی در تکوین و عدم تکوین فلسفه تعلیم و تربیت در استرالیایا بوده است. تولمین در این زمینه می‌نویسد:

شکل‌گیری گروه‌ها و مجلات مرجع قدرتمند، نقش بسیار مهمی در بلوغ این رشته در زمان آینده دارد (تولمین، ۱۹۷۲، ۳۹۰).

مجله‌ها، انجمن‌ها، و «دانشکده‌های نامرئی»، محلی را برای تبادل نظر فراهم می‌آورند که در آن، رشته‌ها کامل و بالغ می‌شوند. مجله‌ها و انجمن‌ها با یکدیگر تعامل می‌کنند تا اندیشه‌هایی را عرضه بدارند که «شایسته» توجه گروه‌های مرجع قدرتمندی است که تعیین‌کننده اندیشه‌های رایج در جامعه علمی هستند. بدین ترتیب، یک حرفه و «طرفدارانش» از دسترس مبتدیان، شیادان، و نیرنگ‌بازان، و همچنین از دسترس اندیشمندان نوآوری که «کاملاً بی‌صلاحیت» اند، محفوظ می‌ماند. به دیگر سخن، تعامل عناصر سازمانی یک رشته، موجب تشخیص ذخیره «امکانات» فکری به وجود آورنده یک رشته می‌شود (مقایسه کنید با زمین، ۱۹۶۸، ۱۴۲-۱۰۲).

اعضای انجمن، کمک‌های مهمی به فلسفه تعلیم و تربیت کرده‌اند، و سردبیر مجله فلسفه و نظریه تربیتی نیز تلاش قاطعانه‌ای را برای بهبود وضعیت بین‌المللی مجله انجام داده است. با این حال، نه انجمن و نه مجله، هیچ کدام به جایگاه علمی خود دست نیافته‌اند. انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیا، در خارج از استرالازیا به صورت یک گروه مرجع قدرتمند مهم در نیامده، و مجله فلسفه و نظریه تربیتی نیز به صورت یک مجله مهم بین‌المللی ظاهر نشده است. فعالیت موازی انجمن و مجله، موجب محدودیت رشد متقابل آن‌ها و همچنین، محدودیت رشد فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا گردیده است.

در سطح بین‌المللی، تجزیه فلسفه تعلیم و تربیت، موجب توقف جریان عادی‌ای شده است که از طریق آن، افراد در «دانشکده نامرئی» بین‌المللی، به صورت «مراجعی» پابرجا و شناخته شده در می‌آیند. در سطح داخلی، این تجربه، عامل مهمی در ایجاد رقابت شدید بین جناح‌ها و نسل‌های حرفه‌ای بوده است. در سطح فردی، این تجربه، موجب کاهش اهمیت انتشارات در مجله فلسفه و نظریه تربیتی و عضویت و مشارکت فعال در انجمن گردیده است. این کاهش اهمیت، بدین معنا بوده است که هم انجمن و هم مجله، عناصری کم‌اهمیت‌تر در پیشرفت علمی عادی‌ای بوده‌اند که موجب حرکت در سلسله مراتب عادی عضویت، رفاقت، سردبیری، و ارتقای می‌شود؛ حرکتی که به نوبه خود موجب اشغال کرسی‌های دانشگاهی، شهرت علمی، و دیگر آثار «اقتدار» علمی می‌گردد.

فلسفه تعلیم و تربیت در استرالازیا، پدیده‌ای مربوط به گذشته و آینده است. با این وجود، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیا، و مجله فلسفه و نظریه تربیتی به تازگی ظاهر شده‌اند. در سال ۱۹۶۸، لس‌براون، مجله را به انجمن هدیه کرد. انجمن نتوانست این هدیه را رد کند. آنچه باقی می‌ماند این است که ببینیم انجمن با این ثروت بادآورده چه خواهد کرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. نتیجه‌ای که غالباً از این مطالب گرفته می‌شود این است که فلسفه تعلیم و تربیت، به پدیده‌ی کارآکادمیکی فلسفه در ارتباط با خود پی می‌برد. من قبول ندارم که یک گزارش صحیح‌التنوع از پدیده فلسفه تعلیم و تربیت، این موضوع را تأیید خواهد کرد که فلسفه «آکادمیک»، پدر فلسفه تعلیم و تربیت است. هرچند این

- گزارش، مسلماً مؤید جایگاه فلسفه آکادمیک به عنوان دایی یا عمة فلسفه تعلیم و تربیت خواهد بود.
۲. واضح ترین مثال از این نفوذ در استرالیا، نفوذ بخش فلسفه دانشگاه سیدنی بر آنچه در این منطقه به عنوان «مکتب سیدنی» فلسفه تعلیم و تربیت شناخته می شود، است (این عنوان، فلسفه تعلیم و تربیت را چنان که در دانشگاه های سیدنی و نیوویلز جنوبی جریان دارد، تحت پوشش قرار می دهد).
۳. جان دیویی، فعالیت های فلسفی خود را در وضعیت رضامندی اقتصادی آمریکا آغاز کرد، و کتاب فلسفه تعلیم و تربیت خویش را قبل از جنگ جهانی اول، رکود اقتصادی، و جنگ جهانی دوم به رشته تحریر کشید. در ایالات متحده، انجمن دیویی در سال ۱۹۳۵ تأسیس گردید (آندرسون، ۱۹۵۱، ۱۱؛ هاراپ، ۱۹۷۰؛ جانسون جی آر، ۱۹۷۷). این انجمن، به وسیله اندیشمندان و دانشگاهیانی تأسیس گردید که می کوشیدند تا در بازسازی جامعه آمریکا، جایی هم برای آموزش و پرورش بیابند. این انجمن، تحت نفوذ اندیشه های دیویی، و از حیث سازمانی، تحت نفوذ بخش دیویی دانشگاه کلمبیا بود (داک هیوزن، ۱۹۷۳). چند سال بعد، گروهی از دانشگاهیان، که به دنبال تأسیس انجمنی در ارتباط با جنبه های فنی تر فلسفه (رجوع شود به راب، ۱۹۴۰)، و فاصله گرفتن از گرایش های سوسیالیستی - کمونیستی انجمن جان دیویی، و به طور مشخص تر، از موضع آشوبگرانه مجله مرز اجتماعی مورد حمایت این انجمن بودند (کرمین، ۱۹۶۱، ۲۳۴؛ گراهام، ۱۹۶۷، ۱۱۵-۶۴)، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت را در سال ۱۹۴۱ تأسیس کردند.
- انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر در سال ۱۹۶۵ به وسیله پیترز تأسیس شد. این انجمن، اگرچه تحت نفوذ خود پیترز، که از سال ۱۹۶۵ تا سال ۱۹۷۵ رئیس انجمن بود، قرار نداشت، اما زیر نفوذ بخش پیترز در مؤسسه تربیتی لندن بود (دیرن، ۱۹۸۴؛ پیترز، ۱۹۸۳). هنگامی که تعریف های انگلیسی از آموزش و پرورش ارزشمند و لیبرال، از هر سو، به وسیله تفسیر های مساوات طلبانه اجتماعی از تحصیلات جامع محاصره شد، خط مشی لندن، خود را وقف دفاع از این نوع آموزش و پرورش نمود (مقایسه کنید با پیترز، ۱۹۶۶؛ هرست، ۱۹۶۵). بحث های تربیتی، که تفسیر های انگلیسی از فلسفه تعلیم و تربیت نیز در آن قرار داشت، مفاهیم فقر، عدالت اجتماعی، طبقه اجتماعی، مطلوبیت تغییر اجتماعی، برابری در ورود، فرصت، جریان واری، آزمون، گزینش، کاربرد آموزشی، و موفقیت را نشان داده بود. همه این بحث ها، جزء ادبیات دهه ۱۹۶۰ در ارتباط با زبان بازی و محرومیت تربیتی بود (سیلور، ۱۹۸۳، ۲۶۵، ۲۶۷). اما در نظر نهایی، نقش فلسفه تعلیم و تربیت، همان بود که، به تعبیر انگلیسی و ویکتوریایی، «آموزش و پرورش ارزشمند» نامیده می شود.
- دفاع از تعلیم و تربیت لیبرال، در مرحله گفتگو، در دستور کار پژوهشی انجمن قرار گرفت. وقتی به خاطر بیابوریم که پیترز، از مؤسسه تربیتی لندن، و انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، نقش حمایتی مهمی در رویدادهای احاطه کننده تشکیل انجمن داشته اند، تأثیر دستور کار پژوهشی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر بر سال های تشکیل انجمن استرالیایی تعجب انگیز نخواهد بود.
۴. جالب اینجاست که حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی، احتمالاً تا حد زیادی برای جامعه علمی ناشناخته بود، مگر برای کسانی همچون جیمز ای. مک کلان و بی. پل کومیسار، که به واسطه تهمدشان در انتشار چاپ این کتاب در امریکا (۱۹۶۲) به وسیله دانشگاه کلمبیا، آن را در معرض توجه فیلسوفان تربیتی آمریکایی

قرار دادند. اندیشمندان آمریکایی، از طریق کار اسرائیل شفلر در سال ۱۹۵۸ با فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت آشنا شده، و به همین دلیل، از کار هاردی هم، که به نظر می‌رسید در امریکا نسبت به استرالایا حداقل در اوایل دهه ۱۹۶۰ بهتر و بیش‌تر شناخته شده بود، استقبال کردند. حتی هنگامی که فلسفه تحلیلی در استرالایا و نیوزیلند، توجه زیادی را به خود جلب کرد، این فلسفه تحلیلی پیترز بود که فیلسوفان تربیتی استرالایایی را شیفته خود ساخت، نه فلسفه تحلیلی هاردی.

۵. عموماً اعتراف شده است که همین کتاب کوچک هاردی، فلسفه تحلیلی را برای مطالعه تعلیم و تربیت به کار برد (مقایسه کنید با اسنوک، ۱۹۶۹، ۱۷).

۶. وی در حدود شش سال، عضو هیأت تحریریه مجله فلسفه و نظریه تربیتی بود و در سال ۱۹۷۱، مقاله‌ای را برای جلد سوم مجله تهیه کرد.

با این وجود، عضویت وی در هیأت تحریریه، عمدتاً جنبه تشریفاتی داشت، شاید هم احترام‌آمیز بودن، توصیف بهتری باشد. این واقعیت که وی فقط یک مقاله را در این مجله به چاپ رساند، نشانه حمایت وی از مجله است.

حمایت وی از انجمن فلسفه تعلیم و تربیت در استرالایا، عمدتاً جنبه انفعالی داشت. نمی‌توان گفت که وی نقش فعال یا مهمی در ایجاد رشته فلسفه تعلیم و تربیت در این منطقه ایفا کرد.

۷. با وجود رشد انبوه دانشکده‌های تربیت معلم، سابق‌های استخدامی، و معیارهای نازل پذیرش برای حرفه تدریس، هنوز هم دوره‌های کوتاه مدت برای تأمین تقاضا برای آموزش ابتدایی، مورد نیاز است (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۳۸، بورنس وودز و فلنچر، ۱۹۸۰، ۲۱۳). هنگامی که در اواخر دهه ۱۹۵۰، تقاضا برای معلمان ابتدایی فروکش کرد، کمبود شدید معلمان متوسطه، به سرعت جایگزین این بحران گردید. از این رو، در صد فارغ‌التحصیلان دانشگاهی تدریس در مدارس متوسطه، پس از سال ۱۹۴۴ به‌طور محسوسی کاهش یافت. [در صد معلمان شاغل در مدارس متوسطه دولتی که از دانشگاه فارغ‌التحصیل شده بودند، از ۸۴/۶ در صد در سال ۱۹۴۴ به ۴۱/۵ در صد در سال ۱۹۶۶ سقوط کرد (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۰۲)]. در اواسط دهه ۱۹۶۰، به نظر می‌رسید که تقاضا برای معلمان، و لذا برای آموزش عالی، رشد نامحدودی دارد. در اوایل دهه ۱۹۶۰، نرخ تولد بالا، افزایش میزان مهاجرت، و درجات بالای نگهداری شاگردان، همراه با، احتمالاً، افزایش میزان استعفا، موجب افزایش تقاضا برای تربیت معلم در حدی گردید که قبلاً دیده نشده بود (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۳۸؛ بورنس وودز و فلنچر، ۱۹۸۰، ۲۱۵-۲۱۲).

۸. در سال ۱۹۵۴، دانشگاه نیوانگلند، تا حدی در پاسخ به افزایش تقاضا برای آموزش دانشگاهی، و تا حدی در نتیجه تمایل خود به تأسیس دوره‌های مشابه در تربیت معلم، استقلال خود را از دانشگاه سیدنی به دست آورد (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۳۱). در سال ۱۹۵۸ دانشگاه تکنولوژی به دانشگاه نیوویلز جنوبی تبدیل شد. دانشگاه موناش در ملبورن نیز در سال ۱۹۵۸ تأسیس شد و برای اولین بار در سال ۱۹۶۱ از دانشجویان ثبت‌نام به عمل آورد. در سال ۱۹۶۳، دانشگاه مک کواری تأسیس گردید. در سال ۱۹۶۲، شاخه والونگونگ دانشگاه نیوویلز جنوبی به صورت دانشکده دانشگاهی والونگونگ درآمد، و در سال ۱۹۶۵، نیوکاستل به یک دانشگاه مستقل تبدیل شد (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۳۴). با تبدیل دانشکده دانشگاهی تاونسویل

به دانشگاه جیمز کوک در کویسلند شمالی، جو گسترش دانشگاه‌ها به اوایل دهه ۱۹۷۰ کشیده شد. در سال ۱۹۷۰، دانشگاه گریفیث در بریسمین تأسیس شد و در سال ۱۹۷۱ نیز دانشگاه موردوک در پرت افتتاح گردید (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۷۶). «بین سال‌های ۱۹۶۷ و ۱۹۷۳ تعداد دانشجویان [دانشگاهی] از ۹۵/۳۸۰ به ۱۳۳/۱۲۶ رسید و ۳۹/۶ درصد افزایش یافت» (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۷۶).

۹. مهم‌ترین مانع تحقق وعده‌های مساوات طلبانه دولت کارگری، کمبود شدید معلمان، مخصوصاً معلمان کاملاً کارآمخته و تربیت شده بود (کامینگ، آی، و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۸). بخشی از این کمبود، ناشی از عملکرد خود دولت کارگری بود. با افزایش سن ترك تحصیل به پانزده سالگی در سال ۱۹۴۵، به عنوان بخشی از تلاش برای تحقق وعده‌های قبل از جنگ، دولت کارگری به کمبود معلمان با صلاحیت دامن زد. برنامه‌ریزان آموزشی، قادر بودند که افزایش فوری جمعیت مدرسه‌ای را که ناشی از سن ترك تحصیلات عالی و عوامل جمعیت شناختی پس از جنگ بود، پیش‌بینی کنند. اما هیچ کس، تقاضای ممتد برای کاربرد آموزشی را پیش‌بینی نکرد (مک‌لارن، ۱۹۷۸، ۹۹-۹۷؛ مقایسه کنید باپری، آندریو، و هارمن، ۱۹۶۰، کامینگ، آی، و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۷).

بازگردانی، نگهداری، و استخدام معلمان، مسأله مهمی برای وزرای آموزش و پرورش در دنیای پس از جنگ بود (کامینگ، آی، و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۸). نرخ سربازگیری در میان معلمان مرد و دانشجویان دانشکده‌های تربیت معلم، بالا، و متأسفانه، این نرخ، بیش از درصد کسانی بود که در جنگ کشته شده بودند (مک‌لارن، ۱۹۷۸، ۱۰۱). به علاوه، معلمان بازگردانده شده، علاقه‌ای به بازگشت به کلاس نداشتند (مک‌لارن، ۱۹۷۸، ۱۰۱). نگهداری و استخدام معلمان، به چند دلیل، مشکلات بیش‌تری در بر داشت: حقوق پایین (در مقایسه با دستمزد بخش خصوصی)، بار بسیار سنگین تدریس (معلمان در نیوزیلند، به طور متوسط، ۳۰ یا ۳۱ ساعت در یک هفته ۳۵ ساعته، تدریس می‌کردند)، کلاس‌های بسیار بزرگ و بی‌علاقه، و کاهش احترام عمومی (مک‌لارن، ۱۹۷۸، ۱۲۵-۱۲۲).

تاحدی در پاسخ به تقاضا برای معلمان، و تاحدی در پاسخ به تقاضا برای بهبود ترقی خواهانه خدمات اجتماعی و حرفه‌ای (پری و دیگران، ۱۹۶۰، ۷-۱۳؛ بی‌بی، ۱۹۸۳)، دامنه، پیچیدگی، و تنوع دروس ارائه شده در مؤسسات فنی، دانشکده‌های تربیت معلم، و دانشگاه‌ها به صورت فوق‌العاده‌ای افزایش یافت (مک‌لارن ۱۹۷۴، ۱۳۴). گسترش آموزش عالی در سال ۱۹۵۴ آغاز شد، اما توسعه بسیار معنی‌دار آن پس از سال ۱۹۶۰ رخ داد. حق رأی آموزشی اواخر دهه ۱۹۶۰، یکی از بزرگ‌ترین عوامل افزایش هزینه‌های دولت بود، و اعلام شد که این امر در فاصله سال‌های ۱۹۷۱-۱۹۷۲، ۱۶/۴ درصد کل هزینه‌های دولت را به خود اختصاص داده است (مک‌لارن، ۱۹۷۸، ۲۹).

۱۰. چهار دانشگاه دیگر، یعنی، آوکلند، ولینگتون، کانتربری، و اوتاگو، از ایجاد اولین درجه آموزشی سر باز زدند. با این وجود، آن‌ها با ارائه دروسی که برای تأمین نیازهای معلمان، و در پاسخ به نوآوری‌های ناشی از این گزارش در نیوزیلند در نظر گرفته شده بود، موافق بودند (مک‌لارن، ۱۹۷۴، ۱۵۱).

۱۱. در نیوزیلند، «مکتب ایلینویز» فلسفه تعلیم و تربیت، به شدت تحت تأثیر کار آ. اس. پیترز بود. «مکتب ایلینویز»، به کار و رهبری فکری ایوان اسنوک در نیوزیلند بازمی‌گردد. وی، درجه دکتری خود را از دانشگاه

ایلیونیز و زمانی گرفت که ضمن تحصیلات در این دانشگاه، شیفته کار پیترز گردید، و تحصیلات دکتری را نیز در پرتو کار بانفوذ پیترز جهت داد. اسنوک و پیترز، بعداً در نیوزیلند دوستان خوبی برای یکدیگر شدند. پیترز، چندین سال به طور مرتب از منزل اسنوک بازدید کرد و اوقات زیادی را با وی صرف نمود. بنابراین، هر چند مراجعه نسبتاً موزیانه به «مکتب ایلیونیز»، خواننده ناآگاه را به اتخاذ یک موضع فکری امریکایی تر-برودی، شفلر، فنیکس، و غیره-سوق می دهد، اما موضع مکتب ایلیونیز، مسلماً موضعی انگلیسی و پیتیزی است.

۱۲. [شخصی می نویسد]، هنگامی که در سال ۱۹۷۴، تازه از امریکای شمالی به استرالیا رسیدم، متوجه نفوذ فکری کامل آر. اس. پیترز و «خط مشی لندن» شدم. من تحصیلات دکتری را در یک مسابقه تربیتی امریکایی به اتمام رساندم که بازیکنان معروفش (زنده و مرده) عبارت بودند از: جیمز، دیوی، برودی، شفلر، هوک، اسمیت، استانی، بن، کیل پاتریک، فنیکس، شواب، و غیره؛ اما کشف این موضوع خیره کننده بود که اینان در استرالایا نفوذ اندکی داشتند.

من، نفوذ فکری پیترز را خفقان آور یافتم. برای من آشکار بود که «نسل دوم» فیلسوفان تربیتی استرالایا، با جو انگلیسی مشکلات زیادی دارد. در سال ۱۹۷۵، به نظر می رسید که مهم ترین کار فکری در حال انجام، به راه انداختن کوشش های چپ گرایانه مختلف، برای کاهش سلطه «فلسفه حقوق پیترز» بود.

دست کم در روزهای اولیه، کار امریکایی های شمالی، همچون جیمز و دیوی، در تفکر تربیتی استرالایایی آشکار بود. با این حال، احتمالاً مناسب تر است که گفته شود کار آن ها برای «مطالعات تربیتی» استرالایایی، مهم تر از «فلسفه تربیتی» استرالایایی بود. هنگام گفتگو با آن گروه از فیلسوفان تربیتی که عوامل مهمی در رویدادهای روزهای اولیه انجمن بوده اند، به آسانی می توان از آنان در ارتباط با جایگاه دیوی در اوضاع فلسفه تربیتی اعتراف گرفت؛ با این حال، با تأمل دقیق تر، روشن است که حتی جان آندرسون (استاد فلسفه دانشگاه سیدنی)، نفوذ عمیق تری بر بیشتر شخصیت های اصلی فلسفه تعلیم و تربیت در استرالایا داشته است، تا غول های امریکای شمالی، همچون جیمز و دیوی.

مع ذلك، باید اذعان کرد که دیوی، مریدان قدرتمندی، همچون پروفیسور دبلیو. اف. (بیل) کونل در دانشگاه سیدنی داشت. و به علاوه، باز هم باید اعتراف کرد که، به گونه ای کاملاً آشکار، موج نفوذ فکری در دهه ۱۹۷۰ عقب نشست. بسیاری از استرالایایی ها، برای تحصیلات دکتری، راهی امریکای شمالی گردیدند، و تفکر امریکایی در فلسفه تربیتی استرالایایی اهمیت بیشتری پیدا کرد. با این حال، هسته اصلی به قوت خود باقی ماند، و بازی اولیه، حول محور پیترز چرخید نه دیوی.

۱۳. کتاب تعلیم و تربیت و سیاست جان آندرسون (۱۹۳۱)، احتمالاً قدیمی ترین و مهم ترین کتاب در این حوزه است. اما آندرسون، تنها نبود. فصول مربوط به فلسفه تحلیلی و تعلیم و تربیت، که جان پاسمور در سال ۱۹۶۵ به مرکز مطالعات ملیبورن در تعلیم و تربیت تقدیم کرد، نقش مهمی در این حوزه دارد. به دنبال پاسمور از حیث زمانی، کار یکی از فعال ترین فیلسوفان تربیتی استرالایا، یعنی، مارگارت دی. ماکی قرار دارد. مارگارت در روزهای اولیه، این کتابها را نوشت: (۱۹۶۶) تعلیم و تربیت در جامعه جستجوگر: مقدمه ای بر فلسفه تعلیم و تربیت؛ (۱۹۶۸) تدریس تربیتی؛ (۱۹۷۰) حق چیست؟ و (۱۹۷۷) فلسفه و

اداره مدرسه. در اواسط تا اواخر دهه ۱۹۶۰، لس براون (۱۹۶۶)، کتاب فلسفه عمومی در تعلیم و تربیت؛ جیم گریبل (۱۹۶۹)، کتاب مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت؛ و دی بینی. فیلیپس (۱۹۷۰)، کتاب نظریه‌ها، ارزش‌ها، و تعلیم و تربیت را به تحریر کشیدند.

[کسانی که علاقه‌مند به فهرست جامع‌تری از مطالب منتشر شده به وسیله فیلسوفان تربیتی استرالیا هستند، باید به: «فلسفه تعلیم و تربیت در استرالیا» (در دست انتشار)، نوشته بریان اس. کریتنندن، که در تعلیم و تربیت استرالیایی: مروری بر تحقیقات اخیر، سیدنی: آلن و آوین، درج گردیده، مراجعه نمایند.] در نیوزیلند، مهم‌ترین کمکی که به این رشته شده، مربوط به کتاب‌های ایوان اسنوک است: (۱۹۷۲) تلقین و تربیت، لندن: راولتج و کگان پاول؛ (۱۹۷۲) مفاهیم تلقین، راولتج و کگان پاول، ویراسته اسنوک. با این وجود، باید خاطر نشان کرد که اسنوک، مدت‌ها قبل از انتشار این کتاب‌ها درباره موضوع‌های مشابه، چیزهایی نوشته بود. اسنوک، در دهه ۱۹۶۰ این مقالات را منتشر کرد: «تعلیم و تربیت و فیلسوف: پاسخی به جی. پی. پل»، مجله تربیتی استرالیا، جلد ۱۰، شماره ۲؛ (۱۹۶۶) «فلسفه، تعلیم و تربیت، و یک افسانه»، مجله تربیتی استرالیا، جلد ۲؛ (۱۹۶۹) «فلسفه تعلیم و تربیت: امروز و فردا»، مجله مطالعات تربیتی نیوزیلند، جلد ۴، شماره ۱.

[کسانی که علاقه‌مند به فهرست جامع‌تری از مطالب منتشر شده به وسیله فیلسوفان تربیتی نیوزیلند هستند، باید به: «فلسفه تعلیم و تربیت در نیوزیلند: بازنگری و چشم‌انداز»، نوشته جان کلارک (۱۹۸۲)، که در مجله مطالعات تربیتی نیوزیلند، جلد ۱۷، شماره ۲ درج گردیده، مراجعه نمایند.]

۱۴. بدون شک، هاگ، یکی از مهم‌ترین و حتی ناشناخته‌ترین عوامل شکل‌گیری فلسفه تعلیم و تربیت در استرالیا است. هر چند نام وی اینجا و آنجا در اسناد مربوط به این حوزه تخصصی آورده می‌شود، اما این اسناد، نقش عمیق او را در استخدام، و تربیت اعضای این حوزه، که به نوبه خود سهم بسزایی در حمایت فعالانه-نه منفعلانه-از تکوین این رشته داشته‌اند، نشان نمی‌دهد.

۱۵. برخی از اعضای انجمن، بر این عقیده‌اند که این شکاف و دودستگی، در سال ۱۹۷۲ در همایش کریست کورج آشکار بود.

۱۶. یازده مجلد اول، تحت عنوان خلاصه مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر منتشر گردید، آن‌گاه عنوان آن به مجله فلسفه تعلیم و تربیت تغییر کرد.

۱۷. روشن بود که جلد دوم خلاصه مذاکرات، با این فرض برای انتشار آماده می‌شود که یک یا بیش از یک مقاله از پیترز-که در کنفرانس کریست کورج در سال ۱۹۷۲ شرکت داشت-برای انتشار در آن فراهم گردد. وقتی که معلوم شد کار پیترز قرار است در جای دیگری منتشر شود و آماده انتشار در خلاصه مذاکرات نیست، کمیته تحریریه تصمیم به عدم انتشار خلاصه مذاکرات در آن سال گرفت.

این تصمیم، سر نوشت ساز بود. معلق ماندن انتشار صورت جلسات، همان و عدم انتشار مجدد آن هم همان.

فصل بیست و ششم

آثار مکتوب در فلسفه تعلیم و تربیت^۱

توماس ویتسون نلسون

آثار مکتوب در فلسفه تعلیم و تربیت با آثار مکتوب در فلسفه عمومی، بسیار هم مرزند. به همین جهت، محقق فلسفه تعلیم و تربیت باید منابع موجود در فلسفه را جست و جو کند. این منابع، شامل بسیاری از واژه نامه ها، دانش نامه ها، و نشریه ها است. خلاصه هایی از محتویات این ها در دانش نامه فلسفه^۲، در مقاله هایی با عنوان «کتاب نامه های فلسفی»، «واژه نامه ها و دانش نامه های فلسفی»، «نشریه های فلسفی»، و «تاریخ نگاری فلسفه» یافت می شود. همان دانش نامه، حاوی مقاله هایی در «تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت»، و «تأثیر روان شناسی جدید بر فلسفه تعلیم و تربیت» است.

افزون بر این، قلمرو تعلیم و تربیت به عنوان کانون مطالعه دانشگاهی، دربرگیرنده نشریه ها، دانش نامه ها، و واژه نامه های بسیار است. به دلیل روز آمد شدن مداوم اطلاعات، کتابدار مرجع، بهترین مشاور در این زمینه ها است. دست کم، پنج راهنما در ارتباط با آثار مکتوب تربیتی. دوراهنمای عمومی در زمینه اطلاعات مربوط به علوم اجتماعی که شامل اطلاعاتی در

-
1. Thomas Whitson Nelson. (1996). *Philosophy of Education*, Literature in. In. J.J.chambliss (Editor), *Philosophy of Education*, An Encyclopedia. New York and London: Garland Publishing, PP. 461-472.
 2. Encyclopedia of Philosophy.

زمینه آموزش و پرورش نیز هست وجود دارد. هم اکنون، دو نمونه از بهترین راهنماهای عمومی عبارتند از راهنمای کتاب شناختی تحقیقات تربیتی^۱ و راهنمای منابع اطلاعات تربیتی.^۲

بهترین منبع منحصر به فرد در زمینه مقاله‌ها و کتاب‌های فلسفه تعلیم و تربیت کنونی، نمایه فیلسوف^۳ است. در این منبع، کلیه نشریات مهم مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت، همراه با چکیده مقالات، بر اساس موضوع و مؤلف فهرست بندی شده‌اند. یک نمایه مرور کتاب نیز در هر مجلد گنجانده شده که کتاب‌ها را بر اساس نام خانوادگی مؤلف، فهرست بندی الفبایی می‌کند. کتاب‌های فلسفه تعلیم و تربیت که در نشریه‌های فلسفه یا نشریه‌های عمدتاً اختصاص یافته به فلسفه تعلیم و تربیت مرور شده‌اند در این جا لحاظ خواهند گردید. کتب فلسفه تعلیم و تربیت مرور شده در نشریه‌هایی که اساساً ربطی به فلسفه تعلیم و تربیت ندارند، از قبیل سند دانشگاه معلمان^۴ یا مرور تربیتی هاروارد^۵ در این منبع وجود ندارد.

بهترین منبع بعدی برای مقاله‌ها و کتاب‌های فلسفه تعلیم و تربیت کنونی، نظام مرکز اطلاعات منابع تربیتی^۶ (ERIC) است. این مرکز، یک نظام اطلاعات ملی است که به منظور فراهم آوردن امکان دسترسی به نتایج برنامه‌ها، فعالیت‌های پژوهشی و توسعه‌ای، و اطلاعات مربوط، به وسیله بخش آموزش و پرورش ایالات متحده، طراحی و حمایت می‌شود. مرکز اطلاعات منابع تربیتی از طریق شبکه مؤسسات تهاتری، که هر کدام مسئول یکی از سطوح هستند، اطلاعات مورد نیاز کتابخانه‌های پژوهشی را فراهم می‌آورد. این مرکز، گزارش‌های مربوط به برنامه‌ها، صورت جلسات کنفرانس‌ها، کتاب‌شناسی‌ها، مقالات حرفه‌ای، مواد مربوط به برنامه درسی، و گزارش‌های پژوهشی و توسعه‌ای را از مدارس، سازمان‌های تربیتی ایالتی، مشاغل، سازمان‌های دولتی، و منابع خارجی جمع‌آوری می‌کند. چکیده‌ها تهیه می‌شوند. بخش‌های تشکیل دهنده مرکز نامبرده به صورت محدود در اختیار کتابخانه‌ها قرار می‌گیرند. دو بخش اصلی مرکز اطلاعات منابع تربیتی، عبارتند از منابع تعلیم و تربیت^۷ (RIE)، برای اسناد به شکل فیش‌های کوچک، و نمایه جاری نشریات تربیتی^۸ (CIE) برای استناد به مقالات دوره‌ای. بسیاری از

1. A Bibliographic Guide to Educational Research

2. A Guide to Sources of Educational Information

3. Philosopher's Index

5. Harvard Educational Review

7. Resources in Education

4. Teachers College Record

6. Educational Resources Information Center

8. Current Index to Journals in Education

کتابخانه‌های پژوهشی، بروشورهای خاصی دربارهٔ چگونگی استفاده از مرکز اطلاعات منابع تربیتی برای جست و جو در پایگاه داده‌های موجود در سیستم‌های رایانه‌ای خودشان دارند. به دلیل تغییرات بسیار سریع سیستم‌های الکترونیکی، در این جانیازی به بیان جزئیات نیست، جز ذکر این مطلب که وجود مخزن توصیف کننده‌های مرکز اطلاعات منابع تربیتی، موجب دسترسی به اصطلاحاتی شده است که به طور گسترده در منابع تربیتی به کار می‌روند.

فرا تر از مرکز اطلاعات منابع تربیتی، نمایه‌ها و چکیده‌های دیگری هم در ارتباط با جنبه‌های عمومی و تخصصی تعلیم و تربیت وجود دارند، از قبیل نمایهٔ تعلیم و تربیت^۱، چکیده‌های مدیریت آموزشی^۲، چکیده‌های آموزش عالی^۳، چکیده‌های روان‌شناختی^۴، چکیده‌ها و کتاب‌شناسی‌های رشد کودک^۵، نمایهٔ نشریهٔ تربیتی ایالتی^۶، نمایهٔ آموزش و پرورش بریتانیا^۷، و نمایهٔ تربیت بدنی^۸.

فهرست‌بندی مقاله‌ها و کتاب‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت در مرکز اطلاعات منابع تربیتی به دقت نمایهٔ فیلسوف نیست. مرکز نامبرده و نمایهٔ تعلیم و تربیت، حدود نیمی از نشریه‌های مهم در فلسفهٔ تعلیم و تربیت را از قلم انداخته‌اند. این دو منبع، حاوی مقاله‌هایی با عناوین فرعی، از قبیل «تعلیم و تربیت، فلسفه» و «فلسفه»، هستند که بیش تر با مفهوم فلسفه به عنوان يك اصطلاح کلی ارتباط دارند تا يك رشتهٔ دانشگاهی. این است که برای مثال در شمارهٔ نخست از جلد سوم نمایهٔ جاری نشریات تربیتی، سال ۱۹۹۳، صفحات ۳۹-۳۵، زیر عنوان «فلسفه»، چنین چیزی دیده می‌شود: «فناوری‌های نیمه کاره و هنر پرکاری: محل تخم‌ریزی ماهی‌های سالمون در اقیانوس آرام در امریکای شمالی». کتاب‌شناس متخصص در فلسفهٔ تعلیم و تربیت نمی‌تواند از حدود چهار هزار ورودی بین سال‌های ۱۹۸۲ تا ۱۹۹۳، انتظار بیش از پانزده درصد انتخاب درست از میان مطالبی داشته باشد که روی صفحهٔ فشرده (CD) مرکز اطلاعات منابع تربیتی ثبت شده‌اند. با این حال، همین ابزار الکترونیکی برای نمایش اطلاعات، بسیار سریع تر از نمایش فردی صدها هزار مقالهٔ فهرست‌بندی شده در جداول محتویات و نمایه‌های نشریات است که به جای ابزار

1. Education Index

3. Higher Education Abstracts

5. Child Development Abstracts and Bibliography

6. State Education Journal Index

8. Physical Education Index

2. Educational Administration Abstracts

4. Psychological Abstracts

7. British Education Index

الکترونیکی مزبور به کار می‌رود.

از سال شکل‌گیری انجمن فلسفه تعلیم و تربیت در ایالات متحده (۱۹۴۱)، فلسفه تعلیم و تربیت، به دلایلی، موضوع مجلد نیم سالانه کتاب سال انجمن ملی مطالعات آموزش و پرورش^۱ بوده است. فلسفه، موضوع بخش نخست این کتاب در سال‌های ۱۹۴۲، ۱۹۵۵، ۱۹۷۲، و ۱۹۸۱ است و نقش مهمی در بخش دوم در سال‌های ۱۹۸۵ و ۱۹۹۲ دارد. در هر سه ویرایش کتاب راهنمای پژوهش در تدریس^۲ (۱۹۶۳، ۱۹۷۳، ۱۹۸۶)، دیگر موضوعات پژوهشی، همراه با فلسفه تعلیم و تربیت، سهم به سزایی دارند.

یکی از منابع مهم آثار پژوهشی در فلسفه تعلیم و تربیت، بخش اول مجلدات علوم انسانی و اجتماعی مربوط به چکیده‌های پایان‌نامه‌های بین‌المللی^۳ است. مدخل‌های فلسفه تعلیم و تربیت در دو جایی پیدا می‌شوند: زیر عنوان فلسفه تعلیم و تربیت، و زیر عناوین فلسفه، دین، و فلسفه، الاهیات. داورهای انتقادی پژوهشگران در دو طبقه دیده می‌شوند: یکی این که همه مدخل‌های واقع در زیر عنوان فلسفه تعلیم و تربیت، جنبه دانشگاهی ندارند، و دیگر این که شمار بسیار کمی از پایان‌نامه‌های واقع در طبقه فلسفه، در فلسفه تعلیم و تربیت هستند. چکیده‌های پایان‌نامه‌های بین‌المللی، ماهانه منتشر می‌شوند و هر چکیده، عنوان، نام نویسنده، مؤسسه، و نام استاد راهنمای پایان‌نامه را دربر دارد. این مورد، همراه با فهرست‌های عضویت در انجمن فلسفه آمریکا و انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، بعضی اوقات می‌توانند در تعیین این که آیا پایان‌نامه، به‌وضوح، سهمی در فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاهی دارد یا خیر، سودمند واقع شود. فهرست عضویت، هر سال در خلاصه مذاکرات و نشانی‌های انجمن فلسفه آمریکا^۴، و تقریباً هر سه سال یک‌بار در فلسفه تعلیم و تربیت^۵، خلاصه مذاکرات نشست سالانه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، منتشر می‌شود.

نشریه‌های زیر، چهار بار، دوبار، و یک بار در سال در فلسفه تعلیم و تربیت به چاپ می‌رسند. هر گاه ممکن باشد فلسفه تربیتی هر نشریه، یا کلمه به کلمه نقل می‌شود، یا از سوی سردبیرها تعبیر و تفسیر می‌گردد. برخی از نشریه‌ها سیاست سردبیری مشخصی ندارند. نخستین گروه از این نشریه‌ها فقط در فلسفه تعلیم و تربیت هستند. دومین گروه، نشریه‌هایی

1. National Society for The Study of Education Yearbook
2. Handbook Research on Teaching
3. Dissertation Abstracts International
4. Proceedings and Addresses of the American philosophical Association.
5. Philosophy of Education

هستند که ارتباطی اساسی یا مهم با فلسفه تعلیم و تربیت دارند.

نشریه هادر فلسفه تعلیم و تربیت

فلسفه و نظریه تربیتی^۱ (۱۹۶۹). این مجله، به مباحثی در مسائل مهم و دغدغه آفرین در گفتمان آموزش و پرورش معاصر اختصاص دارد. موضوع های مطرح شده از سوی سازمان ها، نظام ها، و مکتب های تربیتی در تمام کشورها به طور ویژه استقبال می شوند. قسمت هایی از این مجله هم به پاسخ هایی اختصاص می یابد که به مقاله های چاپ شده در شماره های قبل داده شده است. همزمان با طرح موضوع هایی که از اهمیت ویژه و اساسی برخوردارند، شماره های ویژه ای هم به آنها اختصاص داده می شود.

مجله تربیت زیبایی شناختی^۲ (۱۹۶۶). این مجله، مقاله هایی را که به سطوح زیر تعلق دارد چاپ می کند: دلبستگی زیبایی شناختی و سیاست عمومی، شامل مسائل مدیریت فرهنگی و ویژگی های خدمات فرهنگی؛ سطوح مسائل حیاتی مربوط به آموزش هنرها و علوم انسانی در همه مراتب تحصیلی، شامل آموزش عالی (ادبیات، فیلم، موسیقی، هنرهای دیداری، و بازیگری)؛ فهم خصیصه زیبایی شناختی رشته های انسان گرایانه و هنر تدریس و یادگیری.

مجله فلسفه تعلیم و تربیت^۳ (در گذشته، خلاصه مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر^۴) (۱۹۶۶). مقاله ها رابطه ای تنگاتنگ با تعلیم و تربیت دارند، اما متنوع اند؛ از بررسی برخی از مسائل اساسی فلسفی به لحاظ ارتباط آن ها با تعلیم و تربیت، تا مواجهه نقادانه مفصل با عمل یا سیاست تربیتی کنونی از یک دیدگاه فلسفی.

فلسفه تعلیم و تربیت؛ خلاصه مذاکرات پنجاهمین نشست سالانه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت^۵ (۱۹۵۸).

خلاصه مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت غرب دور^۶ (۱۰۵۲) خلاصه مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیا^۷. خلاصه مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت

1. Educational philosophy and Theory.

2. Journal of Aesthetic Education.

3. Journal of Philosophy of Education.

4, 5. Philosophy of Education; Proceedings of the Fiftieth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society.

6. Proceedings of the Far western Philosophy of Education Society

7. Proceedings of the Philosophy of Education of Australasia

آتلانتیک جنوبی^۱.

مطالعات در فلسفه و تعلیم و تربیت^۲ (۱۹۸۹-۱۹۷۶-۱۹۶۰). معیارهای کلیدی عبارت‌اند از روشنی و برتری در بحث‌های فلسفی پیرامون موضوع‌های مهم تربیتی و موضوع‌های وابسته. دست‌نویس‌های طولانی ترهم مجاز است. مرور کتاب‌ها همراه با پاسخ‌های دفاعی، از جنبه‌های معمولی است.

نشریه‌های مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت

گفت و گو؛ مجله مطالعات تربیتی استرالیا^۳ (۱۹۸۰-). این مجله بر مطالعات فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، فلسفی، تاریخی، و خط‌مشی مربوط به تعلیم و تربیت تأکید دارد.

مبانی تربیتی^۴ (۱۹۸۷-). این مجله به تحقق مأموریت اعلام شده از سوی انجمن مطالعات تربیتی امریکا در تقویت پژوهش پیرامون مبانی تعلیم و تربیت کمک می‌کند. این کار از طریق فراهم‌سازی امکان نشر مقاله‌ها و رساله‌هایی انجام می‌شود که نقش مهمی در تحلیل مبانی، روش‌شناسی، کاربردهای روش‌شناسی در مسائل کلیدی روز، و تحقیقات مهمی که از مبانی پدید می‌آیند و آن‌ها را انسجام می‌بخشند، و همگی آن‌ها بر ماهیت بین‌رشته‌ای مبانی تعلیم و تربیت تأکید می‌کنند، دارند.

مطالعات تربیتی^۵ (۱۹۷۰-). این مجله به مرور و نقد مبانی تعلیم و تربیت اختصاص دارد.

نظریه تربیتی^۶ (۱۹۵۱-). این مجله، مقاله‌ها و مطالعات پژوهشی پیرامون مبانی تعلیم و تربیت و همچنین رشته‌های وابسته خارج از حوزه تعلیم و تربیت، که سهمی در پیشبرد نظریه تربیتی دارند را منتشر می‌کند.

مجله تربیت اخلاقی^۷ (۱۹۷۱-). این مجله، ساختاری میان‌رشته‌ای برای بررسی همه جنبه‌های تربیت و رشد اخلاقی را فراهم می‌آورد. مجله مزبور، شامل تحلیل‌های فلسفی، گزارش تحقیقات تجربی، و ارزیابی راهبردهای تربیتی مربوط به حیطه مسائل ارزشی و فرایند

1. Proceedings of the south Atlantic philosophy of Education Society

2. Studies in Philosophy and Education

3. Discourse; Australian Journal of Educational Studies

4. Educational Foundations

6. Educational Theory

5. Educational Studies

7. Journal of Moral Education

ارزش گذاری، هم در نظر و هم در عمل، در سطوح فردی و اجتماعی است.

آموزش فلسفه^۱ (۱۹۷۵). تفکر: مجله فلسفه برای کودکان^۲ (۱۹۷۹).

ابعاد نشریه های فوق، دوره به دوره عوض می شود. برای آشنایی با رایج ترین فهرست بندی ها به نمایه فیلسوف مراجعه کنید. بسیاری از نشریه های تربیتی و فلسفی دیگر نیز هستند که مقاله های مندرج در فلسفه تعلیم و تربیت را می پذیرند، اما هیچ راهی برای پیش بینی این که کجا چاپ خواهند شد وجود ندارد.

کتاب شناسی

Encyclopedia of Philosophy. Edited by Paul Edwards. New York: Macmillan, 1967.

Philosopher's Index. Bowling Green, Ohio: Philosophy Documentation Center, Bowling Green University, 1967-.

-
1. Teaching Philosophy
 2. Thinking: the Journal of Philosophy for Children

فصل بیست و هفتم

سازمان‌های حرفه‌ای در فلسفهٔ تعلیم و تربیت^۱

جیمز اس. کامینسکی

سازمان‌های حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا، بریتانیا، و ایالات متحده، محصول رشد فلسفهٔ اخلاقی و اجتماعی در درون انجمن‌های اجتماعی گوناگون (کامینسکی؛ برایسون، ۱۹۳۲) و گفت‌وگوی گستردهٔ اجتماعی و سیاسی دربارهٔ نظم صنعتی و نقش تعلیم و تربیت در این نظم‌اند (کرمین؛ برکن ۱۹۸۰؛ سیلور).

از دههٔ ۱۸۹۰، یعنی انحطاط دورهٔ ویکتوریا، مراکز صنایع دستی شهری در استرالازیا، بریتانیا، و ایالات متحده رو به افول نهاد. این موضوع برای طبقات میانی و حرفه‌ای جدید ثروتمند، روشن بود که جبران خسارت ناشی از صنعت و شهرنشینی، فراتر از آن‌ها یا توان خیرخواهی خصوصی بود. با این حال، ایمان عمیق ویکتوریایی به گردآوری و تحلیل داده‌های واقعی (ماهيو؛ هاتر) آن‌ها را به این باور سوق داد که اگر عناصر مسأله‌آفرین جامعه رمز گذاری شوند می‌توان اقدام سیاسی و قانون گذاری اجتماعی لازم برای جبران خسارت اجتماعی ناشی از صنعت گرایی و شهرنشینی را مشخص کرد. انجمن‌های خیریه و روشنفکرانه برای گردآوری داده‌های واقعی لازم جهت تعیین مشکلات اجتماعی صعب‌العلاج تشکیل شد (آبرامز؛ هسکل؛

1. James S. Kaminsky. (1996). *Philosophy of Education, Professional Organizations in* . In J.J. Chambliss (Editor), *Philosophy of Education, An Encyclopedia*. New York and London: Garland Publishing, PP. 475-479.

سوفر). رشد اقتدار عقلانی انجمن‌های حرفه‌ای، پایگاه و پیشینه لازم را برای سازمان‌دهی روان‌شناسی تربیتی در سازمان‌های حرفه‌ای آن فراهم آورد.

بحث سیاسی و اجتماعی میان تفکر و عمل لیبرال (محافظه کار) و سوسیال دموکرات، عنصری اساسی در تاریخ عقلانی این دوره بود (کلونبرگ). سؤالات اساسی درباره نقش سیاسی و اجتماعی تعلیم و تربیت، عنصری مهم در این بحث به شمار می‌آمد. لیبرال‌ها بر این باور بودند که دولت خوب، دولت حداقلی است (میل، ۱۸۴۸)؛ آزادی، عدم محدودیت اجتماعی و اقتصادی است (اسپنسر، ۱۹۸۲)؛ و اخلاق (که برحسب موفقیت اقتصادی سنجیده می‌شد)، فضیلتی فردی است (سیدگ ویک). بنابراین، تعلیم و تربیت، افراد را بر مدار فضیلت‌های جامعه متمدن (احترام، آداب، صرفه‌جویی، پس‌انداز، خویشتن‌داری، اعتدال، و مانند آن) و مقتضیات خوددوستی اقتصادی آموزش می‌دهد (کانل). در برابر، سوسیال دموکرات‌ها، نوع دوستی را کلید پیشرفت اقتصادی می‌دانستند. آن‌ها آزادی را تضمین فرصت برابر تلقی می‌کردند، نه فقط عدم محدودیت. آن‌ها کنترل ستم اقتصادی نهادینه شده - که خود را به غلط، آزادی وانمود می‌کند - را وسیله‌ای برای تحقق برابری فرصت، اشتراك منافع، و عدالت به شمار می‌آوردند (کلونبرگ). برطرف ساختن انحصارهای یادگیری، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های تربیتی سوسیال دموکرات‌ها بود (دیوی؛ تاونی، ۱۹۱۸، ۱۹۲۲؛ هورن، ۱۹۶۴، ۱۹۷۲). آموزش و پرورش عمومی، یکی از برجسته‌ترین تدابیر برای گسترش دموکراسی در درون عناصر اجتماعی و اقتصادی زندگی روزمره به شمار می‌آمد. برنامه‌های عقلانی سازمان‌های حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت برای بخش‌های گوناگون کره زمین، در پاسخ به عناصر اساسی این بحث و یکتورایی تهیه شدند. این برنامه‌ها در جاهای مختلف به شکل‌های متفاوت به اجرا درآمدند.

گفتمان حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت، از همان ابتدای بحث اجتماعی و سیاسی میان لیبرال‌ها و سوسیال دموکرات‌ها، جانب یکی از آن‌ها را گرفته است. در ایالات متحده، انجمن جان دیوی آشکارا سوسیال دموکرات‌ها بود. انجمن فلسفه تعلیم و تربیت امریکا موضعی تقریباً بین‌نیاکان سوسیال دموکراتش و همکاران محافظه کار ترشان در بریتانیا اتخاذ کرد. انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، جانب محافظه کارانه بحث را گرفت و ایمان و یکتورایی به لیبرالیزم و تعلیم و تربیت لیبرال را به نمایش گذاشت. انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالایا هر دو عنصر سوسیال دموکرات و لیبرال بحث را پذیرفت و موضع خود را در درون تاریخ منحصر به فرد استرالایا پیدا کرد.

سازمان حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت در ایالات متحده

انجمن جان دیویی

انجمن جان دیویی (JDS)^۱، نخستین سازمان حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت است. این انجمن در سال ۱۹۳۵ در هتل ترایمور، شهر آتلانتیک، ایالت نیوجرسی تأسیس شد (هاراب؛ جانسون). هنگام رویارویی بارکود و فروپاشی اقتصادی پیش‌بینی شده جامعه صنعتی غرب، انجمن جان دیویی برای مطالعه و بحث درباره نقش آموزش و پرورش عمومی در بازسازی جامعه آمریکا تشکیل شد. مسئولیت سازمان و تشکیلات این انجمن، بر عهده بخش نظارت بر انجمن آموزش و پرورش ملی^۲ نهاده شد. «گروه بحث» ویلیام ا. ج. کیلیاتریک^۳، گروهی از استادان و ملی‌گرایان میهنی نیویورک که برای بحث درباره مسائل اصلاحات اجتماعی در شرایط سوسیال دموکرات گرد هم آمده بودند، انجمن را به رهبری فکری و سازمانی اش مجهز کرد.

انجمن جان دیویی با انجمن آموزش و پرورش پیشرو^۴ (PEA) هم‌نوایی‌هایی داشت، اما میثاق تربیتی‌اش دارای پیوند نزدیک‌تری با انجمن علوم اجتماعی آمریکا^۵ (ASSA) بود. انجمن جان دیویی و انجمن علوم اجتماعی آمریکا به ادبیات کودک محور علاقه داشتند، اما تعلق خاطرشان به برنامه‌های سوسیال دموکرات، از قبیل کتاب گذشت زمان در ساموآ^۶ اثر مارگارت مید^۷ (۱۹۲۸)، بیش از ادبیات احساسی و غیر سیاسی نرم انجمن آموزش و پرورش پیشرو بود.

نشریه رسمی انجمن جان دیویی، مجموعه کتاب سال آن بود که در سال ۱۹۳۷ با یک مجلد به نام معلم و جامعه^۸، ویراسته ویلیام ا. ج. کیلیاتریک، آغاز گردید. این مجموعه، به مطالعه مسائل مهم آموزش و پرورش در جامعه آمریکا اختصاص داشت، اما بسیار کند و خسته کننده بود. صدای اولیه این انجمن، مجله مرز اجتماعی^۹ (SF)، مجله‌ای تندرو که در سال ۱۹۳۴ به سردبیری جورج کوتس^{۱۰} و دو دستیارش نورمن وفل^{۱۱} و موردیکایی گراسمن^{۱۲} منتشر گردید، بود. مجله مزبور، اندیشه‌های باز ساخت‌گرای اجتماعی و سوسیال دموکرات را مورد

1. John Dewey Society

2. National Education Association's Department of Superintendence

3. William H. Kilpatrick

4. Progressive Education Association

5. American Social Science Association

6. Coming of Age in Samoa

7. Margaret Mead

8. The Teacher and Society

9. The Social Frontier

10. George Counts

11. Norman Woelfel

12. Mordecai Grossman

بررسی و کاوش قرار داد، اما سیاست سردبیری اش با پیدایش رکود اقتصادی به مارکسیسم گرایید. در مقاله ای با عنوان «معلمان و کار»^۱، سردبیران به این موضوع اعتراف کردند که طرح های آن ها برای اصلاحات اجتماعی و تربیتی، پیشرفت را در گرو انقلاب گذاشته است.

سیاست سردبیری تندرو مجلهٔ *مرز اجتماعی*، حمایت از مجله و نیز حمایت از انجمن جان دیویی را کنار گذاشت. لیبرال ها و سوسیال دموکرات ها نیز حمایت خود از این دو سازمان را قطع کردند. لیبرال ها و محافظه کارهای تحت رهبری آر. بروس راپ^۲ هم برای تشکیل سازمانی حرفه ای که با سیاست های آن ها هماهنگ تر باشد، حمایت خود از این دو سازمان را کنار نهادند.

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت

در نوامبر ۱۹۴۰ آر. بروس راپ، برای تشکیل *انجمن فلسفه تعلیم و تربیت*^۳ (PES)، انجمنی آکادمیک و مبتنی بر دغدغه های فلسفه و تعلیم و تربیت و فارغ از موضع سیاسی و اجتماعی چپ که به انجمن جان دیویی آسیب زده بود، فراخوانی صادر کرد. فوریهٔ بعد، در شهر آتلانتیک ایالت نیوجرسی، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت رسماً افتتاح گردید. راپ از دانشکدهٔ معلمان دانشگاه کلمبیا به عنوان رئیس برگزیده شد و کمیته ای اجرایی، مرکب از لورنس توماس^۴، دانشگاه استنفورد؛ ا.ج. گوردون هولفیش^۵، دانشگاه ایالتی اوهایو؛ و جان بروباخر^۶، دانشگاه ییل تشکیل گردید. *ثودور براملد*^۷، خزانه دار و عضو دایمی چپ سوسیال دموکرات شد. این انجمن، به فیلسوفان تعلیم و تربیت اختصاص داشت، نه فعالان تربیتی (آکستل؛ بن).

از دههٔ ۱۹۵۰، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت به یک سازمان حرفه ای مسلط در فلسفه تعلیم و تربیت تبدیل شد. برخلاف حمایت به نسبت متزلزل *انجمن فلسفه آمریکا*^۸ (APA)، انجمن رونق گرفت (مک میلان؛ کامینسکی). در اوایل دههٔ ۱۹۵۰، به کمک انجمن جان دیویی، دانشگاه ایلینویز و انجمن فلسفه تعلیم و تربیت با انتشار یک مجله موافقت کردند (آندرسون، ۱۹۵۱، ۱۹۵۹). نام این مجله، *نظریهٔ تربیتی*^۹ بود که نخستین شمارهٔ آن در سال ۱۹۵۱ منتشر گردید. دانشگاه ایلینویز، انتشار خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، مقاله هایی از همایش سالانهٔ آن، را

1. Teachers and Labor
3. Philosophy of Education Society
5. H. Gordon Hollfish
7. Theodore Brameld
9. Educational Theory

2. R. Bruce Raup
4. Lawrence Thomas
6. John Brubacher
8. American Philosophical Association

هم عهده‌دار شد.

چند سال بعد، در سال ۱۹۶۰، فرانسیس ویلمین^۱، مجله دیگری به نام مطالعات در فلسفه و تعلیم و تربیت^۲ را منتشر کرد که به فلسفه تعلیم و تربیت اختصاص داشت. این مجله تا زمان تعلیق نشر آن، تابع شرکت حمل و نقل ویلمین بود. مجله مزبور اخیراً با حمایت دانشکده علوم تربیتی فوق لیسانس به بالای دانشگاه کالیفرنیا، لس آنجلس، دوباره منتشر گردید.

از سال‌های ۱۹۵۰، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، جایگاهی مطمئن برای خودش به دست آورد. انجمن فلسفه آمریکا به حمایت خود از انجمن فیلسوفان تعلیم و تربیت^۳ ادامه داد و در گردهمایی‌های سالانه آن‌ها نشست‌هایی را برای علاقه‌مندان به فلسفه تعلیم و تربیت در نظر گرفت. انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا^۴ یک گروه ویژه علاقه‌مند برای دوستداران فلسفه تعلیم و تربیت در گردهمایی‌های سالانه آن‌ها تشکیل داد. این گروه، نقش فعالی در شورای انجمن‌های تخصصی تعلیم و تربیت^۵ ایفا می‌کند. افزون بر این، فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان بخش مهم شالوده معرفتی مورد نیاز شورای ملی حمایت از تربیت معلم^۶ دنبال می‌شود.

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، هیچ‌گاه خود را به هدف‌های سیاسی بزرگی که انجمن جان دیویی نسبت به آن‌ها تعهد داشت، ملزم نکرد. با این حال، طرح فکری اساسی جان دیویی را ادامه داد، به تعلیم و تربیت، دودمانی فلسفی بخشید، مرییان را از حرمت آکادمیک برخوردار ساخت، و به آن‌ها ایدئولوژی داد (فورنر).

بریتانیای کبیر

سازمان حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت در بریتانیای کبیر، ریشه در همان گفتمان ویکتوریایی درباره نظم اجتماعی و سیاسی حاکم بر جامعه آمریکا داشت (سیمن). اما فقدان حمایت

1. Francis Villemain

2. Studies in Philosophy and Education

3. Association for Philosophers of Education

4. American Educational Research Association

5. Council of Learned Societies in Education

6. National Council for Accreditation of Teacher Education

از تعلیم و تربیت به عنوان يك رشته آكادميك در تشكيلات دانشگاهي انگلستان، سازمان حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت را تا اواسط دهه ۱۹۶۰ به تأخیر انداخت. سازمان حرفه‌ای بریتانیا هماهنگی بسیار زیادی تری با فرض‌های ویکتوریایی درباره جامعه و نقش تعلیم و تربیت در آن داشت.

در دوره بعد از ۱۹۰۰، بحث‌های فلسفی در باب تعلیم و تربیت، آهنگ ویکتوریایی انعطاف‌ناپذیری پیدا کرد. این آهنگ، روایتی محافظه‌کار و نخبه‌گرا از تعلیم و تربیت بود. کار سودگرایان تندرو، فیلسوفان تعلیم و تربیت بریتانیا را متقاعد کرد که آموزش و پرورش، عنصر جدایی‌ناپذیر هر دموکراسی واقعی است. نوشته‌های هربرت اسپنسر درباره تعلیم و تربیت (۱۸۶۱)، حکومت (۱۸۹۲)، و مفاسد رفاه اجتماعی (۱۸۷۳) آن‌ها را مجاب کرد که حمایت دولت از آموزش و پرورش همگانی، نه ستودنی است، نه معقول. انگلیسی‌ها نیز همچون برتراند راسل، متقاعد نشده بودند که آموزش و پرورش همگانی بتواند به همگان، بدون کاهش آن تا کوچک‌ترین مخرج مشترك ممکن، ارائه شود (بن و پیترز).

ل. ای. رید^۱ در سال ۱۹۴۷ نخستین کرسی فلسفه تعلیم و تربیت را در مؤسسه تربیتی لندن به دست آورد. وی از کرسی فلسفه دانشکده آرمسترانگ دانشگاه نیوکستل فعلی به تاین منتقل شد (رید: فصول ۱۱، ۴). رید، نقش مهمی در ادبیات بومی این رشته ایفا نمود و بخش کوچکی را در مؤسسه مذکور تأسیس کرد. سپس، آر. اس. پیترز^۲، بخش رید را به مهم‌ترین بخش به لحاظ فکری و قدرتمندترین بخش به لحاظ حرفه‌ای در بریتانیا و کشورهای مشترك المنافع مبدل ساخت (سیمون، ۱۹۸۳، ۱۹۹۱).

ریچارد استنلی پیترز، پژوهشگر روان‌شناسی و فلسفه در دانشکده بیرک بود. در سال ۱۹۶۲ لیونل الوین^۳، مدیر مؤسسه تربیتی لندن، تلاش کرد تا پیترز را به پذیرش کرسی فلسفه تربیتی مؤسسه ترغیب کند (الوین). کارهای مقدماتی برای سازماندهی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر^۴ (PESGB) در سال تحصیلی ۱۹۶۴-۱۹۶۳ انجام شد. انجمن ارسطو به عنوان الگو برگزیده شد و مردم و اصحاب تعلیم و تربیت به عضویت تشویق نشدند. کمیته رهبری، مرکب از پروفیسور آر. اس. پیترز، پروفیسور ال. ای. رید، آقای سی. ایچ بیلی^۵، آقای

1. L.A.Reid

2. R.S.Peters

3. Lionel Elvin

4. Philosophy of Education Society of Great Britain

5. Mr.C.H.Bailey

آر. اف. دیردن^۱ آقای ام. ای. بی. دیجن هارت^۲، آقای پی. اچ. هرست^۳، دوشیزه بی. اچ. هاس گود^۴، آقای تی. دبلیو مور^۵، آقای کی. نوبرگ^۶، دکتر ال. آر. پری^۷، آقای اچ. تی. سوکت^۸، و خانم جی. وایت^۹ بود (PESGB). نخستین گردهمایی عمومی سالانه در ۱۳ دسامبر سال ۱۹۶۴ تشکیل شد (PESGB). کمیته رهبری، این مقامات را پیشنهاد کرد: ال. ای. رید، رئیس؛ آر. اس. پیترز، رئیس جلسه؛ پل هرست، منشی؛ و آقای کی. نوبرگ، خزانه‌دار (PESGB). نخستین مجلد خلاصه مذاکرات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر^{۱۰} در سال ۱۹۶۷ منتشر شد. آر. اس. پیترز سردبیر مجله بود.

پیترز و انجمن فلسفه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، نقش کلیدی در تعیین این که چه کسی در کرسی‌های بریتانیا منصوب شود داشتند. پل هرست، کرسی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه کینگز و بعد کمبریج را کسب کرد؛ لسلی پری، کرسی دانشگاه وارویک و کینگز لندن را اشغال نمود؛ ری الیوت^{۱۱} و رابرت دیردن، کرسی‌های دانشگاه بیرمنگام را به دست آوردند؛ هاگ سوکت، کرسی دانشگاه جدید آلستر و بعد، دانشگاه انگلیای شرقی را صاحب شد؛ و ریچارد پرینگ^{۱۲}، نخست یک کرسی در اکستر و سپس، در آکسفورد را کسب نمود. همه آن‌ها شاگردان یا همکاران آر. اس. پیترز در مؤسسه تربیتی لندن و عواملی با نفوذ در انجمن بودند.

استرالازیا

مرام فکری انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالازیا^{۱۳} (PESA)، که عضویت خود را در اصل از استرالیا و زلاندنو گرفته، بسیار تحت تأثیر خاستگاه‌های استرالیا است (کامینسکی). تاریخ استرالیا را تاریخی بی‌برکت، شرم‌آور، و بی‌روح - داستان‌های مجرمان وحشی، مسافران شکست خورده و غیر قابل ذکر، یا در بهترین حالت، قهرمانان غم‌انگیز - نامیده‌اند (هورن، ۱۹۶۴؛ سامرز؛ هاگز؛

1. Mr. R.F. Dearden

3. Mr. P.H. Hirst

5. Mr. T.W. Moor

7. Dr. L.R. Perry

9. Mrs. J. White

10. Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain

11. Ray Elliot

13. Philosophy of Education Society of Australasia

2. Mr. M.A.B. Degenhardt

4. Miss B.H. Hosegood

6. Mr. K. Neuberg

8. Mr. H.T. Sockett

12. Richard Pring

هازارد). بخشی از پاسخ ملت به تاریخ محکومش، توسعهٔ يك نظام آموزشی مجزا از شرایط اقتصادی و اجتماعی بود (برکن، ۱۹۸۰، ۱۹۸۸؛ پارس وودز و فلچر). بخش مهمی از کار فلسفی انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، واکنش به نظام آموزشی منفک از شرایط اجتماعی استرالایا بود.

پس از جشن بریتانیا در ۱۹۵۱، ظهور روایتی بومی از هویت استرالیایی در نشریهٔ علمی و تجاری آغاز شد. در پرتو رضایت و رفاه بعد از جنگ جهانی دوم، روشنفکران، هویت و تاریخ خویش را تبیین کردند. کتاب‌هایی مانند کشور خوشبخت (۱۹۶۴)، اثر دونالد هورن؛ بریتانیای جدید (۱۹۷۰)، اثر هامفری مک کوین؛ افسانهٔ استرالیایی (۱۹۵۸)، اثر راسل وارد؛ و بی‌هوشی بزرگ استرالیایی (۱۹۷۲)، اثر رونالد کن وی، اجزای ذاتی این هویت و روحیهٔ جدید بودند. تأسیس فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بخشی از تکوین روحیهٔ جدید استرالایایی و این بخشی از تلاش برای جداسازی استرالیا و مؤسساتش از اجداد بریتانیایی‌شان بود.

کارهای فکری دو مهاجر بریتانیای کبیر، جان آندرسون^۱ و سی. دی. هاردی^۲، عناصر ذاتی ابداع فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالایایی و سازمان‌های حرفه‌ای‌اش بودند. در سال ۱۹۲۷، جان آندرسون، سمت استادی فلسفهٔ دانشگاه سیدنی را پذیرفت. موضع فکری تندروی آندرسون، موجب تضاد وی با کلیسا، سوسیالیسم رفاه‌گرا، وطن‌پرستی تعصب‌آمیز، سانسور، و «تعلیم و تربیت جدید» گردید (باسمور). کتاب وی، آموزش و پرورش و سیاست^۳، سهم فلسفی مهمی در تفکر تربیتی استرالیایی داشت. آندرسون، مسئول تشویق فیلسوفان و فیلسوفان تعلیم و تربیت به سخن گفتن با صدای خودشان بود. سی. دی. هاردی، نخستین استاد فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالایا شد. وی در سال ۱۹۴۶، یعنی مدت کوتاهی پس از انتشار کتابش، حقیقت و مغالطه در نظریهٔ تربیتی^۴، در بریتانیا، به مقام استادی تعلیم و تربیت دانشگاه تاسمانیا منصوب گردید. هر چند هاردی، کوشش اندکی برای ایجاد کرسی‌های استادی یا مدرسی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در طول دورهٔ فعالیتش به خرج داد، اما تلاش کرد تا گفتمان تربیتی را از محدودیت‌های متافیزیک‌رها سازد.

دانشکدهٔ نامریی فیلسوفان تربیتی استرالایا، وقتی که سرانجام در سال ۱۹۷۰ سازمان حرفه‌ای‌اش تأسیس گردید، از ادبیات بومی نیرومندی برخوردار بود. در دانشکدهٔ معلمان آرمیدیل، مارگارت ماک^۵ از اندیشهٔ خودش و الهام از جان آندرسون برای نگارش فلسفی طول

1. John Anderson

2. C.D. Hardie

3. Education and Politics

4. Truth and Fallacy in Educational theory

5. Margaret Mackie

پیرامون تعلیم و تربیت، پیروی کرد. وی این آثار را پدید آورد: تعلیم و تربیت در جامعه پژوهشگر؛ درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت^۱ (۱۹۶۶)؛ تدریس تربیتی^۲ (۱۹۶۸)؛ حق چیست؟^۳ (۱۹۷۰)؛ و فلسفه و مدیریت مدرسه^۴ (۱۹۷۷). لس براون^۵، فلسفه عمومی در تعلیم و تربیت^۶ (۱۹۶۶) را منتشر ساخت؛ جیمز گریبل^۷، مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت^۸ (۱۹۶۹) را منتشر کرد؛ و دی. سی. فیلیپس^۹، نظریه‌ها، ارزش‌ها و تعلیم و تربیت^{۱۰} را در دیگر مناطق استرالیا نوشت. در دهه ۱۹۶۰، ایوان اسنوک^{۱۱} از اهالی زلاندنو، «آموزش و پرورش و فیلسوف: پاسخی به جی. پی. پاول»^{۱۲} (۱۹۶۶)؛ «فلسفه، تعلیم و تربیت و یک افسانه»^{۱۳} (۱۹۶۶)؛ و «فلسفه تعلیم و تربیت: امروز و فردا»^{۱۴} (۱۹۶۹) را منتشر کرد.

حدود یک سال پیش از تأسیس انجمن، یعنی مه ۱۹۶۹، نخستین شماره مجله انجمن، به نام فلسفه و نظریه تربیتی^{۱۵} منتشر شد. این مجله، کار لس براون، که بعد، دانشیار تعلیم و تربیت دانشگاه ویلز جدید جنوبی شد، بود.

همان سال، پیشاپیش، خبر از تشکیل یک سازمان حرفه‌ای داده شد. در سال ۱۹۶۹، لس براون، آناهاگ^{۱۶} (مدرس ارشد دانشکده معلمان سیدنی)، آر. پریسیانس^{۱۷} (دانشگاه مک کوری)، و دبلیو. ای. آندرسون (مدرس ارشد دانشگاه سیدنی) اساسنامه‌ای را تنظیم کردند که به تهیه برنامه‌های همایش افتتاحی و فراخوان اعضا کمک نمود. در مه ۱۹۷۰ در دانشکده بسر دانشگاه ویلز جدید جنوبی، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالیا همایش افتتاحی خود را برگزار کرد. کمیته اجرایی مرکب بود از لس ام. براون، رئیس؛ آناهاگ، نایب رئیس؛ دبلیو. ای. آندرسون، منشی؛ و آر. پریسیانس، خزانه‌دار.

لس براون، رئیس انجمن و سردبیر مجله بود، اما رابطه مشکل ساز مجله و انجمن، در

1. Education in the Inquiring Society; An introduction to the Philosophy of Education

2. Educative Teaching

3. What is Right?

4. Philosophy and School Administration

5. Les Brown

6. General Philosophy in Education

7. James Gribble

8. Introduction to Philosophy of Education

9. D.C. Philips

10. Theories, Values and Education

11. Ivan Snook

12. Education and the Philosopher: A Reply to J.P. Powel

13. Philosophy, Education, and a Myth

14. Philosophy of Education: Today and Tomorrow

15. Educational Philosophy and Theory

16. Anna Hogg

17. R. Precians

کانون اصلی سیاست‌های رشته قرار داشت. در سال ۱۹۷۳، مجله فلسفه و نظریه تربیتی که مشکل مالی داشت، انجمن به یاری اقتصادی اش شتافت. اعضای بانفوذ انجمن، تصور می کردند که نقش سردبیری مهم تری در اداره مجله ایفا خواهند کرد، اما این تصور درست نبود. براون که قادر به مصالحه با انجمن نبود، در سال ۱۹۷۶، بدهی مجله را بازپرداخت کرد و نشریه را به کنترل شخصی خودش بازگرداند. در سال ۱۹۸۱، انجمن به صورت رسمی، خودش را از مجله جدا کرد، و نشریه و انجمن، در رقابتی نه چندان دوستانه بین نسل‌های دانشگاهی و فیلسوفان اجتماعی و سیاسی دیگر، دوشادوش هم پیش رفتند.

تا سال ۱۹۸۶، زمانی که با سردبیری جیمز اس. کامینسکی، که بعد مدرس ارشد دانشگاه انگلستان جدید شد، اداره مجله به انجمن واگذار گردید، انجمن و مجله به صورت دو سازمان موازی باقی ماندند. در سال ۱۹۸۹، سردبیری مجله به پروفیسور دیوید اسپین از دانشگاه دین موناش منتقل گردید.

انجمن به شماری از مسائل اجتماعی پدید آمده در دهه ۱۹۶۰ از قبیل حقوق بومی‌ها، جنس گرایی، حقوق هم جنس‌بازان، چند فرهنگ گرایی، و مانند آن متعهد باقی ماند. انجمن فلسفه تعلیم و تربیت استرالایا، سوداگر اندیشه‌های تربیتی غیر استاندارد با یک تشکیلات محافظه کار و متمرکز است.

نتیجه گیری

از اواسط دهه ۱۹۶۰، گفتمان سازمان‌های حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت در ایالات متحده، بریتانیا، و استرالایا پیچیده تر شده است. این گفتمان، علیه معجون غالباً ضد و نقیض محققان مارکسیست که امکان رفاه اجتماعی را به سود راه‌حل‌های بنیادی تردد کردند، تحلیل گران تربیتی که کوشیدند تا زبان بحث را با مستقر ساختن پرسش‌های تربیتی در قلمرو معرفت‌شناسی یا اخلاق عینی-فراسوی گزندگی اصلاحات اجتماعی-تغییر دهند، و اگرستانسیالیست‌های احساسی که تلاش کردند تا با دفاع از اولویت «گشودگی، در برابر بودن» پا را از پرسش‌های مربوط به اصلاحات اجتماعی فراتر بگذارند، به اجرا درآمده است. خود این سازمان‌ها اعضای بالغ این تشکیلات علمی شده‌اند. پس از سال‌های کاهش عضویت در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، به نظر می‌رسد این سازمان‌ها سرزندگی تازه‌ای کسب کرده‌اند. در دهه ۱۹۹۰، عضویت در سازمان‌های حرفه‌ای فلسفه تعلیم و تربیت، هرچند رو به بهبود نیست اما استوار شده

است. مجلات سازمان‌های گوناگون، دارای حق عضویت سالم و به لحاظ مالی، قابل دوام و ماندگار هستند، خود این سازمان‌ها، به صورت بازیگرانی فعال در مؤسسات معتبر آموزشی و مطالعات تربیتی درآمده‌اند، و اعضای آن‌ها نقش مهم و دیدنی فزاینده‌ای در تعامل تعلیم و تربیت با سازمان‌های دولتی ایفا می‌کنند.

همچنین نگاه کنید به تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت؛ نوشته‌های مکتوب در فلسفه تعلیم و تربیت.

کتاب‌شناسی

- Abrams, Philip. *The Origins of British Sociology: 1834-1914*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.
- Anderson, Archibald W. "Fostering Study in the Theory of Education." *Educational Theory* 9 (1959): 16-23, 49.
- . "The Task of Educational Theory." *Educational Theory* 1 (1951): 9-21.
- Anderson, John. *Education and Politics*. Sydney, Australia: Angus and Robertson, 1931.
- Axtelle, George E. Taped interview. Philosophy of Education Society, Archives, 1965.
- Barcan, Alan. *A History of Australian Education*. Melbourne: Oxford University Press, 1980.
- . *Two Centuries of Education in New South Wales*. Kensington, N.S.W.: New South Wales University Press, 1988.
- Benn, S.I., and R.S. Peters. *The Principles of Political Thought* (also published as *Social Principles and the Democratic State*). New York: Free Press, 1959, 1965.
- Benne, Kenneth D. Taped interview, Philosophy of Education Society, Archives, 1966.
- Brown, Les M. *General Philosophy in Education*, New York: McGraw-Hill, 1966.
- Bryson, Gladys. "The Comparable Interests of the Old Moral Philosophy and the Modern Social Sciences." *Social Forces* 11 (1932): 19-27.
- . "The Emergence of the Social Sciences from Moral Philosophy." *International Journal of Ethics* 42 (1932): 304-23.
- . "Sociology Considered as Moral Philosophy." *Sociological Review* 24 (1932): 26-36.
- Burnswoods, Jan, and J. Fletcher. *Sydney and the Bush*. New South Wales: New South Wales Department of Education, 1980.
- Connell, W.F. *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*. London: Routledge and Kegan Paul, 1950.

- Conway, Ronald. *The Great Australian Stupor*. Melbourne: Sun Books, 1972.
- Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School*. New York: Alfred A. Knopf, 1961.
- Dewey, John. "School and Society." In *Dewey on Education*, edited by Martin S. Dworkin. New York: Teachers College Press, 1959.
- Elvin, Lionel. Interview with the author, 1989.
- Feuer, Lewis S. "John Dewey and the Back to the People Movement in American Thought." *Journal of the History of Ideas* 20 (1959): 545-68.
- Gribble, James. *Introduction to Philosophy of Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1969.
- Harap, Henry. "The Beginnings of the John Dewey Society." *Educational Theory* 20 (1970): 157-63.
- Hardie, C.D. *Truth and Fallacy in Educational Theory*. New York: Teachers College Press, 1942-1962.
- Haskell, Thomas L. *The Emergence of Professional Social Science*. Urbana: University of Illinois Press, 1977.

بخش سوم

رویکردهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

فصل بیست و هشتم

فلسفه تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی^۱

ام. سی. سوتاریا

بسیاری از فیلسوفان در سنت غربی، تحلیل را بخشی از کار خود می‌دانند. با این حال، آنچه به سنت تحلیلی شهرت دارد، بسیار مورد انتقاد قرار گرفته است. از جمله مسائل مهمی که وضع روشنی ندارد این است که همه طرف‌های درگیر در بحث، مفهوم مشترکی از فلسفه تحلیلی دارند. این مسأله را بررسی خواهیم کرد. در حال حاضر، ذکر این مطلب کافی است که فلسفه تحلیلی با توضیح و تصریح آنچه در گذشته شناخته شده سروکار دارد، تا با کسب دانش جدید؛ به‌طور مشخص تر، تحلیل، نوعی تعریف است؛ اما نه تعریفی از سنخ فرهنگ لغت، که نوعاً فقط در کار عبارت‌پردازی‌های مرادف برای واژه مورد سؤال است. در عوض، تحلیل در صدد توضیح و تشریح معنای، اعم از صریح و ضمنی، یک مفهوم یا ایده است؛ مثلاً، فرهنگ لغت، ممکن است بگوید که «خلاق» یعنی، «موصوف به اصالت فکری». در حالی که، فیلسوف تحلیلی، در جست‌وجوی پرسش‌های دیگری است، مانند: چه چیزی، موجد اصالت فکری است؟ فرق اصالت با باور نکردنی چیست؟ چگونه می‌توان به اصالت یک اندیشه پی برد؟ اصالت برای که؟ آیا واقعاً درست است که اصالت، تنها معیار تفکر خلاق است؟ آیا خلاقیت لزوماً مربوط به تفکر

1. Sutaria. M.C. (1994). *Philosophy of Education: Analytic Tradition*. In Torsten Husen, T.Neville Postlethwaite (Ed.in Chief), *The International Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 4442-4447.

است؟

این مطلب را هم موافقان و هم مخالفان قبول دارند که سنت تحلیلی، در خلال سال‌های اواخر دهه ۱۹۵۰ و دهه ۱۹۶۰، بر فلسفه تعلیم و تربیت دنیای انگلیسی زبان، به ویژه در پادشاهی بریتانیا، سایه افکند. کار فیلسوفان تحلیلی در قلمرو تعلیم و تربیت، بسیار مؤثر بوده، و هنوز هم تاحدی مؤثر است. اما، هم اکنون، علی رغم حمایت قاطع برخی از افراد، به نظر می‌رسد که سنت تحلیلی، تاحدی به خاطر نقد فلسفی، و تاحدی به خاطر روی گردانی گسترده‌تر از فلسفه و دیگر شکل‌های نظریه‌پردازی انتزاعی در تعلیم و تربیت، نسبتاً راکد گردیده است.

۱- فلسفه تحلیلی

شاید گفته شود که فلسفه غربی، از زمان افلاطون به بعد، تا آن‌جا که در صدد تجزیه و تحلیل واژه‌ها، مفهوم‌ها، گفته‌ها، و استدلال‌ها بوده، تا از این رهگذر به درک بهتری از معنای آن‌ها نایل آید، تاحدی با تحلیل سروکار داشته است. اما تا قرن بیستم، خود اندیشه تحلیل فلسفی در معرض موشکافی دقیق فلسفی قرار نگرفت. شاید بتوان گفت که برتراند راسل (۱۹۱۲)، اولین کسی بود که به صورت روشن، نظریه‌ای را در خصوص تحلیل، به عنوان یک روش فلسفی مناسب، مطرح ساخت. دیگر افرادی که در این زمینه، نقش خاصی داشته‌اند، عبارتند از: جی. ای. مور^۱ (۱۹۰۳)، لودویگ ویتگنشتاین (۱۹۲۲)، گیلبرت رایل (۱۹۳۱-۳۲)، جان ویزدم (۱۹۳۴)، رودولف کارناب (۱۹۳۵)، جی. ال. اوستین (۱۹۶۱)، و آی. جی. آیر (۱۹۳۶). از این رو، ویسی و فولکرز (۱۹۹۰)، به گونه‌ای مستدل و گویا، تحلیل فلسفی را بدین صورت تعریف می‌کنند: «ترجمه عبارتی که از لحاظ فلسفی رضایت‌بخش نیست، به عبارات دیگری که بدان شباهت دارند و با آن هم معنی‌اند، اما از لحاظ فلسفی رضایت‌بخش‌اند». آنان می‌کوشند تا در ارتباط با عوامل به وجود آورنده رضایت فلسفی، یک بحث تاریخی را بین فیلسوفان (مانند فیلسوفان فوق‌الذکر) ترسیم کنند. این بحث، طیف وسیعی دارد، از دیدگاه راسل در باب اتمیسم منطقی، تا اید آلیسم مطلق اف. اچ. برادلی، تا این نظر ویتگنشتاین که به جای جست‌وجو معنای یک عبارت، باید در جست‌وجوی کاربرد آن بود.

ارائه گزارشی از فلسفه تحلیلی که نشان دهد این فلسفه، همچون یک خط پیشرفت از

لا به لای آموزه ها و شکل های در آمیخته با افرادی معین عبور کرده، شاید برای طیف گسترده ای از اعمال فلسفی کسانی که احتمالاً خود را فیلسوف تحلیلی می دانند، عادلانه نباشد. چنین گزارشی، ممکن است در جلب توجه به اتفاق نظرهای موجود در میان کسانی که از جهات دیگری با هم اختلاف نظر دارند، ناکام بماند. همان گونه که لاسی^۱ (۱۹۷۶) هم خاطر نشان می کند، حقیقت این است که واژه «تحلیل ... مبهم است»، و با این حال، «تحلیل، از جهتی، همواره ... بخش مهمی از فلسفه است» (ص ۱۷۷). اسپارکس^۲ (۱۹۹۱) نیز خردمندانه اظهار می دارد که: «اصطلاح فلسفه تحلیلی، طیف وسیعی از جنبش ها و گرایش های فلسفی را می پوشاند» (ص ۱۹۲). وی با بیان این مطلب که: «فیلسوفان تحلیلی، تأکید زیادی بر روشنگری منقدانه ایده ها و عقایدی که قبلاً به وجود آمده اند دارند»، بر یک خصیصه کلی تأکید می ورزد.

یکی از مسائل خاصی که باید مورد توجه قرار گیرد این است که برخی افراد، به ویژه منتقدان سنت تحلیلی، مایل بوده اند فلسفه تحلیلی را با یکی از نموده های جدیدتر آن، از قبیل فلسفه زبانی (اصطلاحی که بسیار جای بحث دارد)، یکسان بدانند (گرام، ۱۹۷۷؛ وارنوک، ۱۹۸۹). از این رو، مارتین^۳ (۱۹۹۱) صریحاً اظهار می دارد که: «این مکتب [فلسفه تحلیلی]، گاه فلسفه زبانی، یا تحلیل زبانی هم نامیده می شود» (ص ۱۰)، و مک ایتتایر^۴، فکر می کند که می تواند فلسفه تحلیلی را با بیان این مطلب که تکنیک هایش «به ضرورت، توصیفی، آن هم توصیف زبان کنونی اند»، رد کند (ص ۲).

در این اوضاع و احوال، ارائه تعریفی قطعی از سنت تحلیلی غیر ممکن است، اما می توان گفت اگر قرار است این اصطلاح، کسانی را دربرگیرد که هم از طرف خود و هم از طرف دیگران به عنوان فیلسوف تحلیلی شناخته می شوند، احتمالاً باید به گونه ای تلقی گردد که معتقدان به اهمیت بنیادی تدقیق و توضیح مفاهیم را فی الجمله زیر پوشش، و فقط زیر پوشش، بگیرد. این اصطلاح نباید بر حسب یک تکنیک خاص، همچون بررسی زبان عادی، یا بر حسب یک نظریه خاص واقعیت، همچون نظریه ثنویت گریانه راسل، تعریف شود، هر چند ممکن است برخی از فیلسوفان تحلیلی، شدیداً پایبند این یا آن یا هر دو باشند. یک چنین درک وسیعی از اصطلاح سنت تحلیلی، قطعاً حاکی از تعهد نسبت به بررسی بی طرفانه یک مفهوم است، هر چند در تقابل با، مثلاً،

يك تفسیر جامعه‌شناختی یا ایدئولوژیک باشد. شاید گفته شود که هر تلاش بی‌طرفانه‌ای برای توضیح مفهومی مانند عشق، در واقع تحت تأثیر چیزهایی مانند تجارب، ارزش‌ها، و موقعیت فرهنگی و تاریخی فرد قرار خواهد گرفت. این سخن البته درست است، اما فیلسوف تحلیلی ادعا خواهد کرد که با این حال، بین کوشش برای فهم ایده‌عشق و کسب اطمینان از انسجام و وضوح آن، و تلاش برای توصیف دیدگاه فرهنگی خاصی درباره‌عشق، که از جهات مختلف ممکن است مغشوش، مبهم، یا تناقض‌آمیز باشد، فرقی وجود دارد. شاید هم اضافه شود که هر چند فیلسوفان، مشتمل بر فیلسوفان تحلیلی، به تحلیل چیزهای دیگری همچون گزاره‌ها می‌پردازند، اما مفهوم رافی حد‌ذاته می‌توان به عنوان تکیه‌گاه اصلی فیلسوف تحلیلی تلقی کرد.

برای مثال، مفهوم تلقین را در نظر بگیرید. احتمالاً بسیاری از مردم، تصویری کلی از تلقین به عنوان فرآیند جایگیر ساختن اندیشه‌ها در ذهن دیگران دارند، و آن را نامطلوب می‌دانند. اما تحلیل می‌کوشد تا این تصور را به نحو قابل ملاحظه‌ای واضح‌تر و مشخص‌تر سازد: آیا هر تصویری، حتی مثلاً تصورات علمی‌ای که از نظر ما درست هستند، می‌تواند تلقین شده باشد؟ ماهیت فرایند تلقین چیست؟ آیا این فرایند، همیشه نامطلوب است؟ آیا قصد تلقین گر هم تأثیری بر این فرایند دارد؟ بسیاری از فیلسوفان، با بررسی این سؤالات و سؤالات مشابه، نتیجه گرفته‌اند که در واقع، اگر قرار است به درستی حکم شود که شخصی آلوده به تلقین است، سه شرط (لازم) باید تحقق یابد، و اگر همه این شروط تحقق پیدا کند (این سه شرط، با هم، شرایط کافی تلقین هستند)، تلقین به وجود آمده است. این سه شرط بدین قرارند:

الف- عقاید به گونه‌ای باشند که نتوان درستی و نادرستی آنها را اثبات کرد (اگر عقیده‌ای در ذهن جایگیر شود که نادرستی آن قابل اثبات باشد، شخص احتمالاً آن را به عنوان يك دروغ، یا يك عقیده گمراه‌کننده غیر عمدی قلمداد خواهد کرد، نه يك تلقین)؛

ب- از ابزارهای غیر منطقی، برای جایگیر کردن عقاید استفاده شود؛

ج- قصد شخص جایگیر کننده عقاید نیز همین باشد (لازم به ذکر است که این مثال، فقط برای روشن کردن مطلب ارائه شد؛ شاید همه فیلسوفان تحلیلی، این تحلیل را قبول نداشته باشند).

مفهوم دانش، مثالی پیچیده‌تر (و لذا از حیث فلسفی، جالب‌تر) است. نوعاً گفته می‌شود که «چیزی را دانستن»، یعنی، «آگاه بودن از چیزی که حقیقت دارد». اما این سخن، سؤالات دیگری را به دنبال می‌آورد: حقیقت داشتن چیست؟ چگونه می‌توان فهمید که چیزی حقیقت

دارد؟ چه فرقی است بین چیزی را دانستن و به حقیقت چیزی باور داشتن؟ چه نوع دانستنی مدنظر است؟ چه شواهدی بر دانستن چیزی وجود دارد؟ به دنبال این سؤالات، می توان پرسش های دیگری را هم مطرح کرد: چه چیزی را می توان دانست؟ آیا انواع مختلفی از دانش، یا راه های مختلفی برای دانستن وجود دارد؟

توصیف فوق الذکر نشان می دهد که اصولاً می توان تحلیل فلسفی را به عنوان کوششی در نظر گرفت که شامل بررسی زبان، و توضیح و تنظیم مفاهیم است، به گونه ای که این مفاهیم، واضح، منسجم، دارای سازگاری درونی، و هماهنگ با شبکه وسیع تر عقاید بشوند.

۲- انتقاد از فلسفه تحلیلی

ماهیت انتقاد اصلی از فلسفه تحلیلی و پاسخ صحیح آن، در قسمت قبل مشخص گردید. بیشتر انتقادات در این رابطه مطرح می شود که تحلیل چه چیزی را در بر می گیرد، و گونه های خاص آن کدام است. در اینجا به انتقاداتی که در مورد پیش فرض های خاص فلسفی، همچون نظریه تمیسم منطقی راسل، یا نظریه ویتگنشتاین درباره معنا، وارد شده است، نمی پردازیم. این انتقادات فقط تازمانی وارد هستند که نسبت به نظریه مورد نظر، تعهدی وجود داشته باشد. دو اشکال اصلی تحلیل فلسفی، که در قسمت قبل هم به طور گسترده مطرح گردید، عبارتند از:

الف: این مطلب، پیش فرض گرفته می شود که يك مفهوم معین، از جهتی، خارج از این جا، و منتظر تحلیل است، و به بیان دقیق تر، همچون پروانه ای است خارج از این جا و در انتظار به دام افتادن و تجزیه شدن به وسیله يك حشره دیگر. بسیاری را عقیده بر این است که این امر، میراث نامیمون نظریه افلاطون در خصوص دنیای صورت هایی است که وجودی واقعی تر از وجود موارد خاص دارند.

ب: به طور مشخص تر، فعالیت تحلیل، لزوماً باید از حیث فرهنگی و تاریخی محدود باشد. دعوی توضیح بی طرفانه حقیقت، با توضیح بی طرفانه این موضوع که اشیا چگونه هستند، یا چگونه باید باشند، جز توضیح بخشی از يك ایدئولوژی معین، یا راهی برای جهان نگری چیز دیگری نیست.

اگر بتوان از یکسان بودن تحلیل با فلسفه زبانی، که در قسمت قبل رد شد، دفاع کرد، پذیرش اشکالات فوق الذکر نیز آسان تر خواهد بود. بنابراین فرض، می توان فیلسوف تحلیلی را

متهم کرد که فقط به مطالعه این موضوع می‌پردازد که مردم چگونه واژه‌ای مانند «خلاق» را به کار می‌برند، اما کاملاً جدای از این واقعیت که ممکن است کاربرد یک واژه، گمراه کننده، ناسازگار، یا حتی از جهتی بی‌معنا باشد، فیلسوف تحلیلی نمی‌تواند دریابد که این کار در نهایت، منعکس کننده دیدگاه فرهنگی خاصی دربارهٔ خلاقیت است. اشکال دیگری که می‌توان اضافه کرد این است که تحلیل فلسفی، فرض را بر این می‌نهد که پاسخ واحدی برای این سؤال که «خلاقیت چیست؟» وجود دارد، در حالی که در واقع چنین نیست، زیرا در فرهنگ‌های مختلف، مفهوم‌های مختلفی از خلاقیت وجود دارد.

بی‌ربط بودن این انتقاد را وقتی می‌توان دریافت که به شباهت اندک این تصویر با عملکرد واقعی فیلسوفان مختلفی همچون مور، اوستین، و رایل توجه شود. حتی اوستین، که مایل به تأکید بر اهمیت مطالعهٔ زبان عادی است، دائماً و صریحاً اظهار می‌دارد که «زبان عادی، ابداً سزاوار آن نیست که حرف آخر باشد، اگر چنین چیزی وجود داشته باشد.» نیز به سهولت تصدیق خواهد شد که حتی فهم جامعی از چگونگی کاربرد یک واژه، معادل با یک مفهوم منسجم نیست، چرا که گاهی اوقات، آنچه مردم دربارهٔ کاربرد اصطلاحی مانند «اتم» می‌گویند، هیچ ارتباطی با واقعیت‌ها یا یک نظریهٔ مدون ندارد، و آنچه به وجود آورندهٔ واژه‌ای مانند رفاقت است، می‌تواند از جامعه‌ای به جامعهٔ دیگر تغییر کند.

اگر یکسان‌انگاری ساده‌اندیشانه و اشتباه‌آمیز فلسفهٔ زبانی با فلسفهٔ تحلیلی کنار نهاده شود، می‌توان به این دو اشکال نیز پاسخ داد. فیلسوف تحلیلی نیازی ندارد که یا به این عقیده ملتزم شود که فقط یک نوع رفاقت وجود دارد و آن را بدون مراجعه به تجارب واقعی در زمینهٔ رفاقت می‌توان فهمید، یا به این عقیده که تحلیل از عقاید فرهنگی خاص تأثیر نمی‌پذیرد. کل آنچه برای جهت دادن به این کار لازم است این است که بسیاری از مفاهیم، پیش از تصریح دقیق ایده‌های مورد نظر و تفکر دربارهٔ کنار نهادن هر گونه ناسازگاری ذاتی، مورد اشاره و استفاده قرار می‌گیرند. برای مثال، درست است که فهم انسان از مفاهیم، متأثر از ارزش‌های وی خواهد بود، اما هیچ دلیلی برای انکار اهمیت تصریح مفاهیم، به گونه‌ای که عدالت را در مورد این ارزش‌ها اعمال کند، وجود ندارد. این واقعیت که قطعاً فهم انسان از ماهیت تعلیم و تربیت، تا حدودی تحت تأثیر آن سنت تربیتی‌ای است که وی وارث آن است، این واقعیت که حتی با وجود «درست بودن» فهم انسان از تعلیم و تربیت، ممکن است این فهم، معنادار نباشد، هیچ کدام، دلیلی برای انکار این موضوع نیست که یک فعالیت مهم و لازم، توضیح چیزی است که از تعلیم و تربیت فهمیده می‌شود، و

کسب اطمینان از این موضوع است که چنین چیزی، مبهم، تناقض آمیز، یا در تعارض با چیزهای دیگری که انسان اعتقاد دارد آن‌ها را می‌داند، یا در تعارض با ارزش‌های وی، نیست.

به نظر می‌رسد که درجه امکان‌پذیر بودن یا ارزشمند بودن تأملات بی‌طرفانه در خصوص یک مفهوم، به ماهیت آن مفهوم بستگی داشته باشد. برخی از مفاهیم، به قدری روشن (مثل مرد مجرد)، به قدری فنی (مثل گودال سیاه)، یا به قدری آمیخته با ملاحظات تجربی (مثل دستگاه گوارش) هستند که کوشش فیلسوف، به عنوان فیلسوف، برای تحلیل بی‌طرفانه آن‌ها، به ترتیب، ناسودمند، ناممکن، یا نادرست خواهد بود. با این حال، بسیاری از مفاهیم کلیدی موجود، به واسطه مطالعات تجربی موارد واقعی، به قدر کافی شرح داده نمی‌شوند. برای مثال، صرفاً با مراجعه به دولت‌هایی که ادعای دموکراتیک بودن دارند، نمی‌توان دموکراسی را به گونه‌ای شایسته، تعریف کرد.

انتقاد کلی تری که بر فلسفه تحلیلی وارد می‌شود این است که این فلسفه، عمداً پژوهش فلسفی درباره معنای زندگی و شالوده ارزش‌های بنیادی و مسائل وجود شناختی را رد می‌کند. کاملاً روشن است که برخی از فیلسوفان تحلیلی، سؤالاتی همچون «معنای زندگی چیست؟» را از حیث ارزش، فقط در ردیف این سؤال قرار داده‌اند که «خود این پرسش، چه معنایی می‌تواند داشته باشد؟» به طور کلی، فلسفه تحلیلی، تمایل به اجتناب از جست‌وجوی پاسخ برای این گونه سؤالات نهایی داشته است.

این انتقاد که فلسفه، و مسلماً زندگی، فراتر از تحلیل‌اند، احتمالاً انتقاد بجایی است. با این حال، فیلسوفان تحلیلی، برای توجیه اهمیت کار خود، فقط باید در چارچوب عقایدشان در دموکراسی استقامت به خرج دهند:

الف- این که اندیشه‌ها غالباً ناواضح و قطعاً نیازمند توضیح‌اند؛ و

ب- این که می‌توان از طریق تأملات بی‌طرفانه، به وضوح و انسجام فراوان (که گاهی اوقات کفایت می‌کند، نه همیشه) دست یافت.

۳- فلسفه تعلیم و تربیت

بسیاری از مطالب فوق‌الذکر، ارتباط مستقیمی با سنت تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت دارند. این سنت، قطعاً تا حدودی در نتیجه نقش نافذ ریچارد پیترز، که از سال ۱۹۶۲ به عنوان استاد فلسفه تعلیم و تربیت در مؤسسه تربیتی دانشگاه لندن مشغول کار گردید، تثبیت شد.

در حالی که، می توان گفت دیگر افراد، چه در پادشاهی بریتانیا، از قبیل رابرت دیردن^۱ (۱۹۶۸)، جان ویلسون^۲ (۱۹۷۹)، جان وایت^۳ (۱۹۶۷)، پل هرست^۴ (۱۹۷۴)، و رابین بارو^۵ (۱۹۸۱)، و چه در کشورهای دیگر، از قبیل اسرائیل شففلر^۶ (۱۹۷۳)، جوناس سولتیس^۷ (۱۹۶۸)، ایوان اسنوک^۸ (۱۹۷۲)، و جیمز گریبل^۹ (۱۹۶۹)، نقش خاص خود را در انتشار فنون تحلیلی در تعلیم و تربیت ایفا کرده اند، اما شایان ذکر است که به دنبال اشاعه فلسفه تحلیلی در دنیای انگلیسی زبان، فعالیت در مؤسسه لندن در طول سال های دهه ۱۹۶۰ نیروی مؤثری بوده است. یقیناً، بسیاری از فیلسوفانی که در استرالیا، کانادا، ایالات متحده، و زلاندنو، باید به عنوان پیروان سبک تحلیلی طبقه بندی شوند، در مراحل از کار خود به مؤسسه لندن راه پیدا کرده اند. در خلال سال های اواخر دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، فیلسوفان تحلیلی، که در بحث های تربیتی برجستگی و شهرت داشتند، نه فقط به صورت بنیادی، بر روی مفاهیمی همچون تعلیم و تربیت، استقلال، خلاقیت، یادگیری، تدریس، انسجام، تلقین، تنبیه، و دانش کار کردند، بلکه مهارت های خود را درباره دیگر نظریه ها و دیدگاه های تربیتی، از قبیل تربیت و تحصیل کودک محور، نیز به کار بردند (مثلاً، نگاه کنید به پیترز، ۱۹۶۹؛ و انتویستیل، ۱۹۷۰). با این حال، شایان ذکر است که فلسفه تحلیلی، هرگز به همین صورت یا به همین اندازه به اروپای غیربریتانیایی^{۱۰}، که تحت نفوذ مکتب های فلسفی هستی گرایی و پدیدارشناسی بوده است، راه نیافت.

کار خود پیترز (۱۹۶۶)، که می توان از آن به عنوان يك نمونه الگویی یاد کرد، خارج از محدوده تحلیل مفهوم تعلیم و تربیت، که آن را متضمن انتقال عمدی دانش ارزشمند به شیوه ای اخلاقاً قابل قبول می دانست، رشد نمود. به طور مشخص تر، پیترز استدلال کرد که تربیت یافتگی، مستلزم آن است که شخص:

الف - تحت نفوذ مجموعه ای از دانش یا طرح مفهومی خاصی باشد، تا صرفاً تحت نفوذ دانشی پرت افتاده درباره چگونگی ها و مهارت ها؛

ب - به واسطه چنین فهمی دگرگون شود، به طوری که، مثلاً، دانش وی درباره تاریخ، نوع نگرش او را به ساختمان ها و سازمان ها تحت تأثیر قرار دهد؛

1. Robert Dearden

3. John White

5. Robin Barrow

7. Jonas Soltis

9. James Gribble

2. John Wilson

4. Paul Hirst

6. Israel Scheffler

8. Ivan Snook

10. continental europe (یاروپای قاره ای)

ج- به معیارها یا هنجارهای نهفته در گونه‌های مختلف فهم، متعهد گردد، همان گونه که دانشمند به قوانین مربوط به شواهد و پژوهش علمی متعهد است؛ و
د- از يك دیدگاه شناختی، یعنی، توانایی جای دهی، مثلاً، فهم علمی خود در فهم وسیع‌تری از زندگی، برخوردار گردد.

برخی از منتقدان، این کار را بسیار صوری، بی‌فایده، و لذا مردود دانسته، اظهار داشتند که تحلیل فوق، این پرسش را که کدام دانش، ارزشمند یا اخلاقاً قابل قبول است، بی‌پاسخ می‌گذارد و راهنمایی اندکی را به کارورزان عرضه می‌دارد. اما این منتقدان، بدین نکته توجه نکردند که هم پیترز و هم دیگران، در کارهای دیگری که صرف موشکافی مفاهیمی همچون دانش و تلقین نمودند، درباره این سؤالات هم بسیار سخن گفتند. نیز، به این مطلب توجه نکردند که بخشی از استدلال پیترز این بود که منطقاً نمی‌توان تعلیم و تربیت را با نوع خاصی از فعالیت یا روش تدریس یکسان پنداشت. به بیان دقیق‌تر، تعلیم و تربیت، مفهومی چند بُعدی است که می‌تواند شکل‌های بسیاری به خود بگیرد.

پیترز، در برخی از کارهای اولیه‌اش، علاقه‌مند به کاربرد چنین عبارت‌پردازی‌هایی بود: «ما شخصی را تربیت یافته نمی‌نامیم، که...» این نوع عبارت‌پردازی، بالطبع موجب این انتقاد گردید که تحلیل، در این مورد، به عنوان تحلیل زبانی تفسیر می‌شود. یکی از اعتراضات شدید (برای مثال، آدلستین، ۱۹۷۲) بر پیترز و همفکرانش این بود که آنان، با تأمل در باب نحوه کاربرد واژه‌ها و استنتاج این مطلب که «تعلیم و تربیت» باید به این معنا باشد نه آن معنا، آرمان‌های تربیتی مورد پسند خود را بر مخاطبان خوشبین خود تحمیل می‌کنند؛ اما این اتهام اصلاً موجه نبود. درست است که مراجعه به «آنچه می‌گوییم» به نظر می‌رسد که در بدترین حالت، يك آزمون زبانی ساده، و در بهترین حالت، ابهام‌آمیز است، اما مطالعه دقیق کار مورد نظر، نشان می‌دهد که نه فقط به «آنچه می‌گوییم»، که به «آنچه گفتن آن برای ما معنادار به نظر می‌رسد» نیز مراجعه می‌کنیم. در اینجا به چیزی مراجعه می‌شود که برای شخص، منطقی به نظر می‌رسد، نه به چیزی که در واقع مرسوم است. برای مثال، همان گونه که پیترز هم به خوبی می‌دانست، مردم به تربیت اسپارته‌ای‌های باستان، یا به تربیت یافتگی کسانی که با گویش‌های مناسب سخن می‌گویند، اشاره می‌کنند. حرف اصلی پیترز این بود که این نوع کاربرد، نباید مردم را اشتباهاً به سوی این اندیشه بکشانند که می‌توان پیوسته و با اطمینان خاطر، تعلیم و تربیت را با آموزش نظامی یا پرورش اخلاقیات شخصی معین یکسان داشت. این عبارت که: «گاهی اوقات، ما از تربیت یافتگی این افراد سخن می‌گوییم، اما اگر

قدری درباره این موضوع می‌اندیشیدیم، چنین نمی‌گفتیم»، نمایش کامل تر و دقیق‌تری است از معنایی که به وسیله این عبارت موجز افاده می‌شود: «ما نمی‌نامیم...».

اما این سؤال که «ما» که هستیم، هنوز هم به قوت خود باقی است. منتقدان، فرض را بر این نهاده‌اند که پیترز فقط به عادات کلامی افراد متعلق به طبقه وزمینه خودش توجه دارد، اما باز هم به خاطر عبارت پردازی قطعاً ناگوار پیترز، به اشتباه افتاده‌اند؛ زیرا نمی‌توان تردید کرد که پیترز، همگام با دیگر فیلسوفان تحلیلی، این نوع عبارت پردازی را نه به عنوان راهی برای مراجعه به عادات یک طبقه اجتماعی معین، که به عنوان راهی برای جلب مخاطبانش، هر کس که باشند، به کار برد، تا از راه تأمل (عبارت مهم) دریابد که چیز معناداری در کار هست یا خیر. لذا، سؤال مورد نظر در واقع این بود که «آیا آن کس که درباره این موضوع، تفکری طولانی و دقیق داشته، واقعاً صلاح می‌داند که تعلیم و تربیت را با آموزش مهارتی مانند اسب سواری یکسان بینگارد؛ با توجه به این واقعیت که برخی از مردم ممکن است بدون تفکر، شخصی را به استناد برخورداری از چنین مهارتی تربیت یافته بدانند».

انتقادات از فلسفه تحلیلی، به گونه‌ای کم‌تر مهیج، اما احتمالاً در نهایت، به گونه‌ای تفکر برانگیز تر، به وسیله کسان دیگری هم مطرح شده است، مانند وودز و درای^۱ (۱۹۷۳)، که مشخصاً کار پیترز را زیر سؤال بردند، و جلنر (۱۹۵۹)، که آنچه را به عنوان ناتوانی اساسی در تفکیک واژه‌ها و اشیا تلقی می‌کرد، مورد اعتراض قرار داد.

می‌توان گفت که فیلسوفان تربیتی تحلیلی، در واقع، بعضی اوقات، تصور و آگاهی ناقصی را در تحلیل‌های خود به نمایش گذاشته‌اند، گاهی اوقات، نتوانسته‌اند میزان تأثر نظرهای خود را از زمینه فرهنگی خویش تشخیص بدهند، و به طور کلی، به عوامل اجتماعی و ارزش‌های متناظر توجه کافی مبذول نکرده‌اند (پیترز در کارهای بعدی‌اش، صریحاً به این نکته آخر اعتراف کرد). نیز، می‌توان گفت که [در فلسفه تربیتی تحلیلی. م] خطر آمیختگی، فی‌المثل، واژه مراقبت با پدیده مراقبت کردن وجود دارد. اما به نظر می‌رسد که این مسأله، موجب بی‌اعتباری کارهایی که برای اصلاح و تصریح درک مفاهیم اساسی در این حوزه صورت پذیرفته، نمی‌شود. همان‌گونه که اظهار گردیده (بارو، ۱۹۹۰)، هدف از تحلیل، تعیین معنای حقیقی «تعلیم و تربیت» نبوده، بلکه دستیابی به مفهومی بوده است که به وضوح بیان گردیده، و در این فرایند، توافق و سازگاریش با

پیش فرض ها و ارزش های دیگر نشان داده شده است. یقیناً، کار کردن با مفاهیم مبهم، ناموافق، یا خود متعارض، یا با مفاهیمی که بدون توجه شخص، با دیدگاه وسیع تروی درباره امور، ناسازگار هستند، بهتر است.

علی رغم این واقعیت که در سال های اخیر، فلاسفه تعلیم و تربیت مایل بوده اند پارا از تحلیل فراتر بگذارند، و از این لحاظ، مشخصاً به سنت های مختلف فلسفه اروپایی نزدیک شوند، اما سنت تحلیلی هنوز هم بسیار زنده است. در واقع، دل مشغولی بسیار زیاد به تحلیل زبانی، مورد اعتراض قرار گرفته است، آنچه می توان حتی با یک روش بازتر تحلیل به دست آورد، محدودیت هایی دارد، و در کنار تحلیل مفاهیم، کارهای دیگری هم باید انجام شود. مع ذلك، به زحمت می توان دلیل قانع کننده ای بر رد اهمیت صرف وقت برای تحلیل مفاهیم، از حیث روشن کردن ذهن فرد نسبت به آنچه دقیقاً از، فی المثل، تعلیم و تربیت افاده می شود، پیدا کرد؛ و مسلماً کسب اطمینان از این که آنچه فرد از این اصطلاح می فهمد با آنچه دیگران از آن می فهمند ارتباطی دارد، با دلالت های منطقی شناخته شده اش به وضوح بیان می شود، و هم با خودش، هم با دیگر اعتقادات و ارج گذاری های مردم نسبت به تعلیم و تربیت توافق دارد، مسأله مهمی است.

۴- پیشرفت های سنت تحلیلی

بزرگ ترین پیشرفت سنت تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت را می توان با توجه به این واقعیت بیان کرد که سنت مزبور، مقداری از نفوذ خود را از دست داده است. وقتی که این رویکرد در اوج قدرت خود بود، به گفت و گویی تربیتی برای صریح تر، دقیق تر، منطقی تر، و قابل قبول تر شدن احتیاج داشت. فیلسوفان هم نیاز داشتند که دیگران را آموزش دهند تا به این جنبه فلسفی، توجه بیش تری مبذول نمایند. رفع این نیاز، تا حدی، نمایانگر موفقیت نسبی فلسفه بود، کاری که هم اکنون کم تر ضرورت دارد. بیش تر مریبان، تمایل بیش تری داشتند که کارهای مقدماتی فلسفی خودشان را انجام دهند.

کارهای انجام شده در این حوزه، بیش از آنچه گاهی گفته می شود، موجب فهم عمومی تری گردیده است. علی رغم انتقاداتی که بر سنت تحلیلی وارد گردیده، و بخشی از آن ها نیز موجه است، هم اکنون، دست کم، رویه اساسی کار بر روی مفاهیمی مانند تعلیم و تربیت، دانش، و تلقین، به گونه ای بس گسترده مورد قبول واقع شده است. مخالفت ها، نه به صورت رد زحمات اولیه فیلسوفان تحلیلی، که به صورت پافشاری کاملاً درست، و تاحدی مورد قبول،

بر ضرورت توجه به مسائل دیگر مطرح می شود. برای مثال، محدود افرادی که متوجه ماهیت محدود این کار شده اند، تردید کرده اند که کار هرست بر روی اشکال دانش، تمایزاتی را نشان دهد که اهمیت ذاتی دارند و باید مشخص گردند. مع ذلك، و با فرض این که پژوهش علمی، از حیث نوع، منطقاً با پژوهش زیبایی شناختی فرق دارد، هم اکنون می توان پرسش های دیگری را مطرح ساخت، مانند: جایگاه وجود شناختی يك چنین تمایزی چیست؟ یا پیامدهای تصدیق به این نوع تمایز منطقی، اگر وجود داشته باشد، برای طراحی برنامه درسی کدام است؟

نه پیش بینی آینده سنت تحلیلی، کار واقعاً ارزشمندی است، نه ارزیابی پیشرفت آن به صورت دقیق. نکته مسلم آن است که آنچه پیترز به عنوان «مخلوط نامتمایز» گفت و گویی تربیتی نام نهاده بود، به واسطه تحلیل، به گونه ای چشمگیر آشکار گردیده، و همواره به افرادی نیازمند خواهیم بود که مفاهیم بنیادی را در پژوهش یا نظریه تدریس خویش، تشریح و تصریح کنند.

منابع

- Adelstein D 1972. *The philosophy of education or the wisdom and wit of RS Peters*. In: Pate-man T (ed.) 1972 *Counter Course: A Handbook of Course Criticism*. Penguin. Harmondsworth.
- Austin J L 1961. *Philosophical Papers*. Clarendon Press. Oxford.
- Ayer A J 1936. *Language, Truth and Logic*. Victor Gollancz, London.
- Barrow R 1981. *The Philosophy of Schooling*. Wheatsheal. Brighton.
- Barrow R 1990. *Understanding Skills: Thinking, Feeling and Caring*. Althouse Press. London. Ontario.
- Carnap R 1935. *Philosophy and Logical Syntax*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Dearden R 1968. *The Philosophy of Primary Education: An Introduction*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Entwistle H 1970. *Child - centred Education*. Methuen. London.
- Gellner E 1959. *Words and Things*. Gollancz. London.
- Graham K 1977. *J L Austin: A Critique of Ordinary Language Philosophy*. Harvester. Brighton.
- Gribble J 1969. *Introduction to Philosophy of Education*. Allyn and Bacon. Boston. Massachusetts.

- Hirst P 1974. *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Lacey AR 1976. *A Dictionary of Philosophy*. Routledge. London.
- MacIntyre A 1984. *After Virtue: A study in Moral Theory*. University of Notre Dame. Indiana.
- Martin RM 1991. *The Philosophers Dictionary*. Broadview Press. Peterborough. Ontario.
- Moore GE 1903. *Principia Ethica*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Peters RS 1966. *Edtics and Education*. Allen and Unwin. London.
- Peters RS (ed.) 1969. *Perspectives on Plowden*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Peters RS. Woods J. Dray W.H 1973. *Aims of education, A conceptual inquiry*. In: Peters R.S (ed.) 1973. *The Philosophy of Education*. Oxford University Press. Oxford.
- Russell B 1912. *The Problems of Philosophy*. Home University Library. London.
- Ryle G 1931-32. *Systematically misleading expressions*. Proceedings of the Aristotelian Society 32: 139-70.
- Scheffler I 1973. *Reason and Teaching*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Snook I (ed.) 1972. *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Soltis J 1968. *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*. Addison. Wesley. Reading. Massachusetts
- Sparkes A W 1991. *Talking Philosophy: A Wordbook*. Routledge. London.
- Vesey G. Foulkes P 1990. *Collins Dictionary of Philosophy*. Collins, London.
- Warnock G J 1989. *JL Austin*. Routledge. London.
- White J P 1967. *Indoctrination*. In: Peters R S (ed.) 1967. *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Wilson J 1979. *Preface to Philosophy of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Wisdon J 1934. *Problems of Mind and Matter*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Wittgenstein L 1922. *Tractatus Logico - Pilosophicus*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Bailin S (ed.) 1988. *Achieving Extraordinary Ends: An Essay of Creativity*. Kluwes Academic. Boston. Mas Sachusetts.
- Barrow R. Milburn G 1990. *A Critical Dictionary of Educational Concepts*. 2nd edn. Harvester - Wheatsheaf. London.
- Beck C 1990. *Better Schools: A Values Perspective*. Falmer Press. London.
- Bradley FH 1893. *Appearance and Reality: A Metaphysical Essay*. Swan Sonnenschein. London.
- Flew AGN (ed.) 1951. *Essays an Logic and Language*. (First Series). Blackwell. Oxford.
- Flew AGN 1953. *Logic and Language* (Second Series). Blackwell. Oxford.
- Hare W 1979. *Open - mindedness and Education*. McGill Queens University Press. Montreal.
- Hospers J 1953. *An Introduction to Pilosophical Analysis*. Prentice - Hall. Englewood Cliffs. New Jersey.

- Lloyd DI (ed.) 1979. *Philosophy and the Teacher*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Peters RS (ed.) 1967. *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- White J P 1972. *Creativity and education: A Philosophical analysis*. In: Dearden RF. Hirst PH. Peters RS (eds.) 1972. *Education and the Development of Reason*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Wisdom J 1931 - 33. *Logical constructions*. Mind 40: 188 - 216. 460-75. 41:441-64. 42:43-66. 186-202.

فصل بیست و نهم

مسائل فلسفی در تعلیم و تربیت^۱

دیوید پی. اریکسون

می‌توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به طرق گوناگون فهم کرد. نزد بسیاری از مریبان دست‌اندرکار، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، یک فلسفهٔ تربیتی است که شخص با تأمل و تفکر بسیار یا بدون تأمل و تفکر بسیار می‌پروراند. نیز، همان‌گونه که می‌توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به صورت یک موضوع، فعالیت، یا رشتهٔ تحصیلی اصیل در نظر گرفت، می‌توان آن را به عنوان نگرشی بر اهداف کلی تربیتی و طرق دستیابی به آن‌ها هم تلقی کرد.

همچنین، می‌توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به منزلهٔ یکی از رشته‌های فرعی فلسفه نظری در نظر آورد. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز همچون دیگر رشته‌های فرعی و عملاً مورد تأکید، از قبیل فلسفهٔ حقوق و فلسفهٔ پزشکی، عملاً بر ماهیت و کنش تعلیم و تربیت تأکید ورزد، آن‌گاه از مفهوم‌ها، استدلال‌ها، و نظریه‌های رشته‌های اصلی فلسفه بهره خواهد برد. در این صورت، هر چند فلسفهٔ تعلیم و تربیت به واسطهٔ مسائل درونی و مورد علاقهٔ خودش برانگیخته می‌شود، اما همچون نقطهٔ تلاقی‌ای است که به وسیلهٔ رشته‌های اصلی [فلسفه] از قبیل علم‌الاخلاق، نظریهٔ ارزش، معرفت‌شناسی (مشمتمل بر فلسفهٔ علم)، و متافیزیک (مشمتمل بر ماهیت ذهن و عمل

1. Ericson, D. P. (1992) *Philosophical Issues in Education*. In Marvin C. Alkin (E.d. in Chief). *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed.). New York: Macmillan. PP. 1002-1007.

انسانی) تغذیه می گردد.

اما فلسفه تعلیم و تربیت را به صورت يك فعاليت هم می توان در نظر گرفت؛ این فعالیت به وسیله متخصصانی انجام می شود که شیفته و درگیر مسائل، مشکلات، و معماهای مورد ابتلاي جامعه برای ارتقای نسل های آینده هستند. هر چند بسیاری از فیلسوفان نظری وابسته به بخش فلسفه در دانشگاه ها در مواقعی خود را مواجه با مسائل تربیتی می یابند و برخی هم صریحاً بدین مسائل می پردازند. اما متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت، بیش تر این قرن را در دانشکده ها و مدارس عالی علوم تربیتی مستقر بوده اند. متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت نیز همچون دیگر پژوهشگران رشته های تعلیم و تربیت (از قبیل جامعه شناسان و روان شناسان تربیتی) غالباً به همان اندازه برای جامعه تربیتی می گویند و می نویسند که برای جامعه بزرگ تر فیلسوفان. پرسش مربوط به مخاطبان مناسب، موجب طرح بحث های مهمی در درون خود جامعه فلسفه تعلیم و تربیت گردیده است.

به علاوه، کاملاً فراتر از برداشت این متخصصان، درباره این که فیلسوف تعلیم و تربیت کیست و مخاطب طبیعی اش که باید باشد، باید توجه داشت که شمار زیادی از پژوهشگران تربیتی در مدیریت آموزشی، تربیت معلم، روش های تحقیق، مطالعات برنامه درسی، و مانند آن به نحو فزاینده ای به جنبه های فلسفی و هنجاری موضوعات خودشان می پردازند. این گونه توجهات، از پیشرفت های مختلف در فلسفه علم، فلسفه تعلیم و تربیت، و پژوهش تربیتی نشأت گرفته است. شایان ذکر است که بحث های فلسفی و تأثیر اندیشه ها، دیدگاه ها، و استدلال ها در قلمرو تعلیم و تربیت و پژوهش تربیتی، کاملاً فراتر از چارچوب فیلسوفان نظری و فیلسوفان تربیتی ای است که اساساً موجب طرح این گونه بحث ها و مناظره ها گردیده اند.

در این نوشتار، صرفاً نمای کلی برخی از جهت گیری ها و موضوع هایی که از اواسط قرن حاضر در فلسفه تخصصی تعلیم و تربیت مطرح گردیده است، ارائه خواهد شد. خود تعلیم و تربیت، در همه نمودهایش، آن گروه از پرسش های فلسفی را که حاکی از عدم امکان اجرای عدالت در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت در کلیت آن هستند، رد می کند. فیلسوفان تعلیم و تربیت، حرف های مهمی برای گفتن درباره تعلیم و تربیت داشته اند؛ از اهداف آموزش و پرورش، ماهیت تدریس و یادگیری، دموکراسی و تعلیم و تربیت، خلاقیت، عقلانیت، تربیت و رشد اخلاقی، انگیزش و عواطف، برنامه درسی «پنهان»، عدالت و برابری اجتماعی در تعلیم و تربیت، اقتدار و مسئولیت، کثرت گرایی فرهنگی، و مانند آن، تا فرا انتقاداتی از پژوهش تربیتی و خود فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهش فلسفی، که خود يك روش پژوهشی است، هم به طور مستقیم و هم به طور

غیر مستقیم، تأثیر شدیدی بر نحوهٔ درك پژوهشگران تربیتی از حرفه‌شان بر جای گذارده و می‌گذارد.

تاریخچه‌ای کوتاه

به نظر سولتیس (۱۹۸۱)، در دههٔ ۱۹۵۰ يك دگرگونی بنیادین در فلسفهٔ تعلیم و تربیت آغاز گردید. نسل پیشین فیلسوفان تعلیم و تربیت، که در اوایل این قرن از جان دیویی تبعیت می‌کردند، متوجه شدند که بیش تر به تبیین و ارائه نظام‌های بزرگ تفکر فلسفی همچون واقع‌گرایی، ذهن‌گرایی، پایدارگرایی، و عمل‌گرایی به مریبان پرداخته‌اند، تا اجرای فعالانهٔ پژوهش‌های اساسی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت (که دیویی انجام داد). هر کدام از این نظام‌ها، به عنوان يك فلسفهٔ نظری با «تصویری بزرگ»، گزارش‌هایی ضد و نقیض از واقعیت، حقیقت، زیبایی، خیر، و ماهیت انسان ارائه می‌دادند. فیلسوفان تعلیم و تربیت، با استنتاج نکات تربیتی، بنیادهای عمل تربیتی را فراهم می‌آوردند. مریبان نیز با توجه به جاذبهٔ عقلانی ایسم‌های گوناگون و حساسیت‌های شخصی، باید ایسم خاصی را برای هدایت و تأیید رویکرد خود به عمل تربیتی برمی‌گزیدند.

فلسفهٔ تحلیلی. با موشکافی‌های بی‌وقفهٔ نسل جوان تر فیلسوفان تربیتی، که از آموزش‌های بهتری در ارتباط با پیشرفت‌های جدید در فلسفهٔ تعلیم و تربیت برخوردار گردیده بودند، رویکرد «نبرد ایسم‌ها» به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رو به زوال نهاد. در حالی که نسل قدیمی‌تر، به حمایت از رویکرد نظام‌های بزرگ به تعلیم و تربیت ادامه می‌داد، نسل جوان‌تر، به تفکر و استدلالی عمدتاً نظری، نادقیق، و مبهم‌پی‌برد. با پیشرفت سبک تحلیلی در فلسفه. عنوانی که بیش تر با نگرش، ابزارهای روش شناختی، و تمایل به فعالیت فلسفه سرو کار دارد، تا نظریه‌ها و عقاید خاص. فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت نیز نسبت به رویکرد ایسم‌ها از جایگاه مستحکمی برخوردار گردید. به استثنای شمار اندکی از پیروان پدیدارشناسی، هستی‌گرایی، و نومارکس‌گرایی^۱، فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، از اواسط تا اواخر دههٔ ۱۹۶۰ بر صحنهٔ انگلیسی. امریکایی تسلط یافت. هنگامی که پیشگامان اولیهٔ فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت. اسرائیل شفلر، آر. اس. پیترز، توماس گرین^۲، جیمز مک کلان^۳، رابرت انیس^۴، و گروهی دیگر. شروع به

استخدام و آموزش نسل بعدی فیلسوفان تعلیم و تربیت نمودند، رویکرد نظام‌های بزرگ به فلسفه تعلیم و تربیت واقعاً از میان رفت.

مشخصات. فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت رامی توان این گونه توصیف کرد که بالطبع سخت‌خواست تا نرم‌خوا. فیلسوفان تحلیلی، به خاطر بدگمانی ذاتی و عمیقشان درباره اشتیاق قدیمی فلسفی به ایجاد تصاویر بزرگ جهانی از واقعیت و حقیقت، تعهدات نظری خاصی دارند که آن‌ها را به یکدیگر می‌پیوندد. بسیاری را عقیده بر این است که پژوهش تجربی، يك منبع اصلی معرفت درباره جهان است، اینان رامی توان تحت عنوان تجربه‌گرایان با حروف كوچك^۱ نام‌گذاری کرد؛ اما بسیاری هم هستند که هجوم بر تجربه‌گرایی با حروف بزرگ^۲ را در اشکال قرن بیستمی آن، یعنی، اثبات‌گرایی منطقی^۳ و تجربه‌گرایی منطقی، هدایت کرده‌اند، که فیلسوفان تحلیلی نیز از پیروان همین گروه بوده و هستند (این نکته مهم است، زیرا مبیین این مطلب است که چرا بسیاری از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت در چهل سال اخیر از تحقیقات تربیتی تجربی مبتنی بر اصول تجربه‌گرایی منطقی ناخشنود بوده‌اند). بسیاری از فیلسوفان تحلیلی، به جای پذیرفتن و به کار بردن [روش] بازسازی صوری علوم مادی از طریق ابزارهای منطق نمادی جدید برای نمایش عقلانیت ذاتی آن و افزایش مداوم انباشت دانش، و معرفی این بازسازی به منزله قالبی برای کل دانش بشر، تحت تأثیر دیدگاه‌های (هرچند متفاوت) غیر تجربه‌گرایان، یعنی، ویتگنشتاین متأخر، رابیل، اوستین، کواهن^۴، و دیویدسون^۵ بوده‌اند. با این حال، به خاطر تغییراتی که در مواضع بنیادی تر فلسفی آنان پدید آمده، در فلسفه تحلیلی بر وضوح و دقت، و نیز بر کاربرد ابزارهای منطقی، زبانی، و مفهومی برای تحلیل مفهوم‌ها، گزاره‌ها، فرض‌ها، و قالب‌های صوری، علمی، و روزمره در جهت حل مسائل و معماهای فلسفی برآمده از تجربه، تأکید مشترکی به چشم می‌خورد. این رویکرد، به هیچ‌رو، مانع برخورد با مسائل فلسفی مهم انسان یا تحمل مسائل تربیتی نیست. با این وجود، مستلزم آزمون دقیق، محتاطانه، و گاه غیر مستقیم اندیشه‌ها، گزاره‌ها، و استدلال‌هاست، تا پذیرش رویکرد فلسفه نظری و ایسم‌ها.

ظهور فلسفه تحلیلی، با ظهور تصورات جدید در باب نقش فلسفه در گفت و گو پیرامون پژوهش انسانی، مقارن گردید. از دیدگاه فلسفه نظری، فلسفه، شهبانوی علوم و ضامن مبانی کل

1. lowercase empiricists

2. uppercase empiricism

3. Logical Positivism

4. quine

5. Davidson

دانش بشری در برابر ادعاهای شک‌گرایی افراطی^۱ بود. گو این که اثبات‌گرایی منطقی و تجربه‌گرایی منطقی از ادعاهای خود در برابر ضامن بنیادی دست نکشیدند، اما موضع فلسفه تحلیلی درباره پایگاه فلسفه در پژوهش انسانی بسیار متعادل‌تر بود. اگر فلسفه، به خاطر عدم استفاده از روش‌های مشخص مشاهده‌ای و آزمایشی، دیگر نمی‌توانست دعوی فرمانروایی علمی و جهان‌شناسی کند، می‌توانست به عنوان بحث‌کننده‌ای درجه دوم (یا فرابحث‌کننده) درباره گفت‌وگوهای درجه اول پیرامون امور طبیعی و انسانی، به بحث بپردازد. بنابراین، با آن که می‌توان علوم، هنرها، پژوهش‌های انسانی، و مشاغل را به منزله گفت‌وگوهای نقادانه در باب قلمروهای مربوط به خودشان در نظر گرفت، فیلسوفان تحلیلی می‌توانند خود را بحث‌کنندگان فراتحاد بدانند که درباره این گفت‌وگوهای نقادانه درجه اول، به بحث می‌پردازند. از این جهت، فلسفه تحلیلی، فراتحلیل‌زبان‌هایی (مفهوم‌ها، قالب‌های مفهومی، روش‌ها، قاعده‌های استنتاج، و فرض‌ها) است که به وسیله عواملان درجه اول به کار می‌رود. هرچند فلسفه تحلیلی از فرمانروایی دست کشید، لکن وظیفه باستانی خود را مبنی بر فراهم آوردن تفسیرهای نقادانه از کل فهم، پژوهش، و معرفت بشری رها نکرد.

از آن‌جا که فلسفه تعلیم و تربیت، مسلماً یکی از بزرگ‌ترین رشته‌های فرعی فلسفه و دارای موضوعی با دامنه و ماهیتی مشخص بود، جهت‌گیری مجدد آن به فلسفه تحلیلی شباهت پیدا کرد. دیگر نمی‌شد فلسفه تعلیم و تربیت را چون رشته‌ای بنیادین تلقی نمود که تمامی عقل و معرفت لازم برای عمل، برنامه، سیاست، و پژوهش تربیتی از آن سرچشمه گیرد. در عوض، دست‌اندرکارانش، وظیفه خود را بحثی منقدانه در باب گفت‌وگوهای تربیتی درجه اول دانستند. با وجود آشفتگی، ناشفافی، و ابهام مفهومی کاملاً شایع در زبان تعلیم و تربیت و مطالعه آن، فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، کارهای زیادی برای انجام دادن داشته‌اند (و دارند).

واکنش در برابر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت. با وجود همه منطق و دقتی که فلسفه تحلیلی درباره تعلیم و تربیت اعمال می‌کرد، چنین مفهومی از فلسفه تعلیم و تربیت، بسیاری از مربیان را متحیر و سردرگم ساخت که آیا این نوع فلسفه تعلیم و تربیت، مناسبت زیادی با عمل تربیتی دارد یا خیر. قطع نظر از مسائل مربوط به رویکرد نظام‌های بزرگ، مربیان هیچ‌گونه تردیدی درباره هدف آن مبنی بر تجویز عمل تربیتی نداشتند. رویکرد ایسم‌ها دعوی مناسبت

تربیتی فوری و بسیار زیاد داشت. با آن که مریبان می توانستند فایده شفافیت مفهومی اندیشه ها، هدف ها، آرمان ها، و استدلال های تربیتی را درک کنند - تازمانی که بحث ها از حیث روش ها و دستگاه های فلسفی مورد استفاده، چندان فنی نبود - اما می توانستند دریابند و درمی یافتند که فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، غالباً در ارائه تجویزات هنجاری برای سیاست و عمل تربیتی، احتیاط به خرج می دهند.

این تردید تعجبی ندارد؛ زیرا بسیاری از فیلسوفان تحلیلی و فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت - دست کم در ابتدای این جنبش - مدافع مرزبندی های شدید و قاطع بین ادعاهای مفهومی، ادعاهای تجربی، و ادعاهای هنجاری (مشمول بر ادعاهای اخلاقی) بودند. در حالی که فیلسوفان می توانند به تحلیل های مفهومی اقتدار در تعلیم و تربیت بپردازند و پژوهشگران تجربی به بررسی کاربرد اقتدار در مدارس، تعیین این که چه کسی و تحت چه شرایطی باید اقتدار را در تعلیم و تربیت اعمال کند، خارج از حوزه عمل فیلسوف - به عنوان تحلیل گر مفهومی (و به عنوان پژوهشگر تجربی) - قرار دارد. در واقع، فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، کاملاً با انتقادات شدید اثبات گرایان و تجربه گرایان منطقی، که بنیاد هر ادعای هنجاری / ارزشی عقلاً قابل توجیه را به طور کامل زیر سؤال برده بودند، آشنایی داشتند. هر چند اثبات گرایی و تجربه گرایی منطقی، شناخت مفهومی (فقط گزاره های صوری منطق و ریاضیات؛ تحلیل های منطقی مفاهیم) و شناخت تجربی (ادعاهای علوم خالص) را ممکن می شمرد، اما ادعاهای هنجاری / ارزشی / اخلاقی را به عنوان ادعاهایی بی معنا یا بیان محض رجحان ذهنی، مردود می داند. معدودی از فیلسوفان حرفه ای تعلیم و تربیت، علی رغم استحکام مسلم این انتقاد و برداشتی که از نقش خود داشتند، با بی احتیاطی حرکت کردند.

با این حال، فقط شمار اندکی از مسائل مهم مبتلا به تعلیم و تربیت را می توان بر اساس زمینه های مفهومی (یا تجربی) حل و فصل کرد. تعلیم و تربیت، عملی است کاملاً اشباع از ارزش ها. لذا تعجب آور نیست اگر مریبان جوینده هدایت عملی، شروع به پرسش از مناسبت فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت (و پژوهش تربیتی تجربی) نمودند.

فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، در این سبک کلاسیک تحلیل مفهومی، به ویژه در بریتانیای کبیر و بلکه در سرتاسر دنیای انگلیسی زبان، مورد انتقاد جامعه شناسان نو مار کسی تعلیم و تربیت نیز قرار گرفت. انتقاد این بود که ارزش ها غالباً به طور قاچاقی، در تحلیل های مفهومی ظاهراً ارزش آزاد وارد می شوند. یا برعکس، این ادعا مطرح گردید که فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، در

زمینه ارتقای مبارزه و تلاش برای کسب قدرت و سلطه در تعلیم و تربیت، ذاتاً محافظه کار است. فیلسوفان تربیتی مدافع حقوق زن^۱، سعی کرده اند تا مردگرایی را در نظریات بنیادی برخی از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت نشان دهند (مارتین، ۱۹۸۵). گروه دیگری از اینان که افراطی ترند، این موضوع را به کل فلسفه تحلیلی تعمیم می دهند. اما تصور این که چگونه می توان این انتقاد را چون استدلالی معقول به کل این فلسفه تعمیم داد، مشکل است. بی شک، بسیاری از مدافعان حقوق زن، سبک برخی از نوشته ها را در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، بسیار سرد و بی روح، و حاکی از نظریه سنتی مرد منطقی، در مقابل فضایل محبت و صمیمیت زن سنتی تلقی می کنند. به نظر می رسد که دلیل آوری و دلیل آزمایی، قطع نظر از سبک، جنس، یا فرهنگ، در کانون عقلانیت قرار دارند (سیگل، ۱۹۸۸)؛ لذا آنچه می توان با ارائه مفهومی زنانه از عقلانیت، در مقابل مفهومی مردانه از آن، به دست آورد، گذشته از تیرگی و نسبی گرایی^۲ خود به خود مردودش، ناواضح است.

به هر حال، این انتقادات از فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، در سبک کلاسیک تحلیل مفهومی آن، بی نتیجه نبوده است. فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت در حال تغییر است؛ اما بخش اعظم این تغییر از درون خود جنبش تحلیلی سرچشمه گرفته است. این تغییر، تا حد زیادی ناشی از سقوط اثبات گرایی و تجربه گرایی منطقی بوده است. سقوط اثبات گرایی و تجربه گرایی منطقی، این امکان را برای فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت فراهم آورده است تا با وضوح بیشتری درباره نقش فلسفه در تعلیم و تربیت، پرداختن مجدد و بدون عنرخواهی به بحث های هنجاری و اخلاقی در تعلیم و تربیت، و کمک کردن به بسیاری از پژوهشگران تربیتی تجربی در زیر سؤال بردن بخش معتنابهی از تحقیقات تربیتی مبتنی بر مبانی تجربه گرایی منطقی، بیندیشد. از این جهت، فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت وارد نسل دوم شده است.

اما سقوط تجربه گرایی منطقی، موجب پیدایی شکل های نامتعارف تر فلسفه تعلیم و تربیت گردیده است: فلسفه پسا تحلیلی تعلیم و تربیت^۳ و انواع مختلف پسانوگرایی^۴. این ها در استنتاجات خود تا حدی افراطی ترند. با ظهور دیدگاه های نسبتاً مخالف با حاکمیت پیشین پژوهش تربیتی کمی، در پژوهش تربیتی نیز جنبش های موازی پدید آمده است. فهم برخی از

1. feminist philosophers of education
3. postanalytic philosophy of education

2. relativism
4. postmodernism

این جنبش‌ها مستلزم بررسی خود تجربه‌گرایی منطقی است.

مشکلات اثبات‌گرایی / تجربه‌گرایی منطقی

همان‌گونه که گفته شد، تجربه‌گرایی منطقی، جانشین عقلانی اما معتدل اثبات‌گرایی منطقی، اساساً علاقه‌مند به نشان دادن این موضوع بود که چگونه علم - به ویژه علوم مادی «موفق» - کار منطقی پیش‌رونده و فزاینده‌ای است که دانشی اطمینان بخش درباره جهان به دست می‌دهد. تجربه‌گرایی منطقی، از این جهت که گزاره‌های نظری مولکولی علم (گزاره‌های الگوها، نظریه‌ها، قوانین، و مانند آن) را به نوعی، قابل تحلیل و تقلیل به گزاره‌های اولیه تشکیل دهنده آن‌ها، یا به ادعاهای مشاهده‌ای اولیه می‌داند، یک معرفت‌شناسی بنیادین را عرضه می‌کرد. پس، می‌توان ادعاهای مشاهده‌ای اولیه را با واقعیت‌های اتمی جهان، مقایسه، و لذا آن‌ها را نفی یا اثبات کرد. از این جهت، عقلانیت علم نیز قابل توجیه می‌گردید، زیرا فرایند اثبات، به هیچ وجه به عقلانیت فرد فرد دانشمندان بستگی نداشت. به علاوه، دانش به دست آمده، مطمئن و عینی بود؛ زیرا گزاره‌های مشاهده‌ای اولیه در فرایند تحلیل و تقلیل، از هر سوگیری نظری بالقوه‌ای مصونیت داشت.

از این رو، در این طرح، گزاره‌های معنادار^۱ به دو قسم تقسیم می‌شد: تحلیلی و ترکیبی. صدق و کذب گزاره‌های تحلیلی (مانند ادعاهای ریاضی) را می‌توان از راه شکل منطقی آن‌ها («همه الف‌ها الف هستند») و یا از راه تعریف اصطلاحات تشکیل دهنده آن‌ها («همه مجردها، مردان از دواج نکرده‌اند») معین نمود. برای تعیین صدق آن‌ها، هیچ مشاهده‌ای (یا تجربه‌ای) لازم نیست؛ آن‌ها حقایق پیشینی^۲ اند. اما به این دلیل که صدق و کذب این گونه گزاره‌ها صرفاً از راه شکل آن‌ها (یا تعریف‌هایی که قابل تقلیل به الفاظ مترادف است) به دست می‌آید، حقایق پیشینی تحلیلی نمی‌توانند دانشی را درباره جهان به دست دهند. اما صدق و کذب گزاره‌های ترکیبی را نمی‌توان از طریق شکل آن‌ها و یا از طریق تعریف‌های جایگزین («همه مجردها خوشبخت‌اند») معین کرد. صدق و کذب آن‌ها فقط با مراجعه به تجربه و از طریق مشاهده به دست می‌آید؛ این گزاره‌ها، صدق یا کذب پیشینی^۳ دارند. برخلاف نظر کانت (و عقل‌گرایان)، این مقولات از نظر

1. meaningful statements

2. a priori

3. a posteriori

تجربه گرایی، فراگیرند. هیچ گزاره‌ای نیست که صرفاً به واسطه عقل (پیشینی)، حالتِ اخباری^۱ (ترکیبی) و قابلیت صدق و کذب پیدا کند.

اما این مقولات فراگیر، معماگونه بودند. اولاً، از نظر فیلسوفان تحلیلی جوینده دانش مفهومی، نتایج تحلیل‌های مفهومی، همانند دانش تحلیلی پیشینی، غیر اخباری تلقی نمی‌شوند. به همین دلیل، برخی از فیلسوفان تحلیلی و فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، به طور جدی از تفسیرهای نوکاتی تحلیل‌گر مفهومی، که جایی را در فلسفه به دانش ترکیبی پیشینی اختصاص می‌داد، استقبال کردند.

ثانیاً، تحلیل تجربه‌گرایانه منطقی از گزاره‌های معنادار، عقلانیت گفتار و استدلال هنجاری را با مشکل مواجه می‌ساخت؛ اگر، در واقع، موجب نامشخص شدن این عقلانیت نمی‌گردید. اظهاراتی مانند «تنبیه بدنی کودک، نادرست است» به وضوح غیر تحلیلی‌اند، اما فهم این موضوع که چگونه «نادرستی» به یک خاصیت طبیعی اشاره می‌کند و لذا از طریق روش‌های پسینی قابل اثبات است، کار مشکلی است. در نتیجه، بسیاری از اثبات‌گرایان و تجربه‌گرایان ژرف‌اندیش، فقط اعلام کرده‌اند که چنین گفته‌ای از حیث شناختی بی‌معنا است. دیگران، این زبان را صرفاً بیانگر ترجیح شخصی و به گونه‌ای دانسته‌اند که در واقع، نشان دهنده هیچ تضادی بین دیدگاه‌های مخالف نیست. این نوع نسبی‌گرایی مفهومی، علی‌رغم تفاوتی که از حیث مفهوم با پوچ‌انگاری اخلاقی^۲ در امور انسانی دارد، دارای قرابت‌هایی نیز با آن هست. از این گذشته، به نظر می‌رسد که این تحلیل با غنا، پیچیدگی، و الگوهای استدلال بدیهی، که غالباً در بحث‌های هنجاری واقعی به کار می‌رود، همخوانی ندارد.

یکی از رویدادهای برجسته‌ای که موجب سقوط تجربه‌گرایی منطقی گردید، حمله منطقدان و فیلسوف علم، دبلیو. وی. ا. کواین (۱۹۵۳) به «دو اصل جزئی تجربه‌گرایی» بود: تمایز ترکیبی / تحلیلی^۳، و تمایز پیشینی / پسینی^۴. کواین، که فیلسوفی تحلیلی و متأثر از بدگمانی پراگماتیسم دیویی نسبت به دوگانگی‌های انعطاف‌ناپذیر بود، نشان داد که با توجه به فرض‌های این دوگانگی‌ها، نمی‌توان هیچ تمایزی را با قطعیت ترسیم کرد. در نتیجه، دانش مفهومی و دانش تجربی، پیوستاری را به وجود می‌آورند که می‌توان ادعاها را در آن به صورت

1. informative

3. the synthetic/analytic distinction

2. ethical nihilism

4. a priori/a posteriori distinction

کم و بیش مفهومی و کم و بیش تجربی و، در عین حال، در بر دارنده جنبه‌هایی از هر دو تلقی کرد (کواین به نفع يك معرفت‌شناسی طبیعی - معرفت‌شناسی به عنوان شاخه‌ای از علوم تجربی - استدلال کرده است، اما با توجه به این نتایج، به سهولت می‌توان برای يك علم تجربی عقلانی نیز استدلال کرد). بدین ترتیب، دیگر بین فلسفه و مطالعات تجربی، مرز روشنی وجود ندارد.

به علاوه، بنیادگرایی تجربه‌گرایی منطقی، راه را برای تحلیل‌های خطاپذیر از فلسفه تجربه‌گرایانه فرامنطقی علم باز کرده است. هانسون^۱ (۱۹۵۸)، کوهن^۲ (۱۹۶۲)، لاودن^۳ (۱۹۷۷)، براون^۴ (۱۹۷۷)، و دیگران، تحت تأثیر بینش‌های دوهم^۵، دیویی، ویتگنشتاین متأخر، و دیگران، نشان داده‌اند که ایده مشاهده آزاد از نظریه، که مستلزم دانشی مطمئن، افزایش یابنده، و عینی، بر مبنای تجربه‌گرایی منطقی است، افسانه‌ای بیش نیست. نظریه (تأحیدی) تعیین‌کننده چیزی است که شخص می‌بیند؛ هیچ واقعیتی وجود ندارد که در برابر نظریه، بی‌طرف باشد. بسیاری از اینان استدلال می‌کنند که این دیدگاه ابداً به معنای نامعقول، غیر پیشرونده، و ذهنی بودن علم و تغییر مفهوم نیست. اما در عین حال، به نفع تبیین‌های جدید و غیر تجربه‌گرایانه از عقلانیت، پیشروندگی، و عینیت علم استدلال می‌کنند. به نظر بسیاری از فیلسوفان «جدید» علم، عقلانیت علم، بیش‌تر در اندیشه‌های دیویی در باب عمل هوشمندانه و حل مسأله تجسم می‌یابد، تا در روش‌های معتبر منطق اثبات استقرایی تجربه‌گرایی منطقی، یا در منطق قیاسی ابطال‌گرایی^۶ پوپر (۱۹۶۸).

فلسفه تعلیم و تربیت، به کدام سوی می‌رود؟

رد این دو نوع جزم‌اندیشی، شکست معرفت‌شناسی بنیادگرایانه، و ظهور دیدگاه‌های جدید در باب عقلانیت و عینیت در پژوهش انسانی، همگی، موجب احیا و تجدید علاقه به فلسفه امور عملی، و تبیین‌های هنجاری و اخلاقی اساسی از عمل انسانی گردید. تا حدودی، تحت هدایت کارهای ابتکاری راولز^۷ (۱۹۵۸ و ۱۹۷۱) در ارتباط با نظریه عدالت، و پاسخ‌های مستدلی که از سوی آزادیخواهان، طرفداران آزادی اراده، سوسیالیست‌ها، اعضای انجمن‌های کمونیستی،

1. Hanson

3. Laudan

5. Duhem

7. Rawls

2. Kuhn

4. Brown

6. falsificationism

نوار سطوئیان، و مدافعان حقوق زن به این نظریه داده شد، گفت و گویی جدی و پر حرارت در درون فلسفه آغاز گردیده است که دام‌های دو بُعدی نسبی‌گرایی و ذهنیت را بد جلوه می‌دهد. فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، در این گفت و گوی جدید، نقش نیرومندی را ایفا می‌کنند. در تعلیم و تربیت، سوالاتی مانند این که کودکان چه باید بشوند، و برای چه جامعه‌ای آماده گردند، برای نگرانی دربارهٔ چگونگی اذهان، اجسام، و ارواح آنان، و نیز کیفیت تمدن، اهمیتی بنیادین دارد (فنستر ماچر، ۱۹۹۰؛ گرین، ۱۹۸۴؛ گاتمن، ۱۹۸۷؛ پرات، ۱۹۷۹؛ شفلر، ۱۹۹۱؛ استریک، ۱۹۸۲؛ وایت، ۱۹۹۱).

فیلسوفان تعلیم و تربیت، اهتمام بیشتری به هدایت معقول عمل تربیتی نشان می‌دهند.

فلسفه پژوهش تربیتی می‌رود تا به قلمروی از بحث‌های زنده مبدل گردد که پژوهشگران تربیتی باید بخوبی آن را مورد توجه قرار دهند. با سقوط معرفت‌شناسی بنیادگرایانه، و با وجود حجم زیادی از پژوهش‌های تربیتی کمی که بر پایه بنیادگرایی و روش‌های معتبر مبتنی بر راهبردهای استقرایی اثبات فرضیه و نظریه تنظیم شده‌اند، این سؤال مطرح می‌شود که پژوهش تربیتی به کدام سو می‌رود؟ برخی از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، به نفع استمرار الگوها و روش‌های علوم طبیعی در پژوهش تربیتی استدلال می‌کنند؛ گرچه در حال حاضر آن را بر اساس ابطال‌گرایی قیاسی پوپر قرار می‌دهند (فیلیس، ۱۹۸۷). دیگر تحلیل‌گران نسل دوم، استدلال می‌کنند که علوم اجتماعی و پژوهش‌های تربیتی، اشباع از مفاهیم ارزشی و مقررات فرهنگی بشر ساخته (و لذا قابل تغییر به وسیله بشر) هستند. اینان به نفع يك الگوی علم تجربی، تفسیری، اما غیر طبیعی استدلال می‌کنند (اریکسون، ۱۹۸۶؛ اریکسون و ابلت، ۱۹۸۲). در نتیجه، دیگر تحلیل‌گران نسل دوم، با تأکید بر جنبه‌های قصدمندانهٔ عمل انسانی، که ممکن است مانع کاربرد الگوی علوم طبیعی شود، به نفع الگوهای تخصصی پژوهش تجربی دربارهٔ تدریس و یادگیری استدلال می‌کنند؛ الگوهایی که از حیث ماهوی، چیزی جز تجربه‌گرایی منطقی نیست (فنستر ماچر، ۱۹۸۶؛ هاروتوین، ۱۹۸۳؛ مک‌میلان و گاریزون، ۱۹۸۹؛ پتری، ۱۹۸۱).

خود پژوهشگران تجربی، با واکنش در برابر سلطهٔ محسوس پژوهش تربیتی کمی تجربه‌گرایانهٔ منطقی، به سقوط تجربه‌گرایی منطقی پاسخ داده‌اند. برخی، با همسنگ پنداشتن نادرست مطالعات کمی و مطالعات تجربه‌گرایانه، بحثی نامفهوم در درون جامعهٔ پژوهش تربیتی، پیرامون مزایای نسبی روش‌های پژوهشی کیفی بر روش‌های پژوهش کمی به‌را، می‌اندازند. اما باید توجه داشت که در مطالعات کمی، هیچ چیزی وجود ندارد که ذاتاً جنبه تجربه‌گرایانهٔ منطقی داشته باشد. پدیده‌های تربیتی، کیفیت‌هایی را به نمایش می‌گذارند که می‌توان آن‌ها را به صورت

کمی نشان داد. لذا این گونه ابعاد پدیده‌های تربیتی باید راهبردهای پژوهشی خاصی را تحمیل کنند، نه برتری ادعایی یک نوع پژوهش بر نوع دیگر را. با این حال، نکته مهم این است که بسیاری از فنون کمی برای تحقق اهداف تجربه‌گرایانه به وجود آمده‌اند. آن‌ها را باید در پرتو تفکرات جدید فلسفی آزمود.

اما سقوط بنیادگرایی، نه فقط به پدید آمدن امکانات تازه، که به جهت‌گیری‌های جدید و اساسی‌تر در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت (و در پژوهش تربیتی) نیز کمک کرد. برخی از این جهت‌گیری‌ها در فلسفه پسا تحلیلی و تحت تأثیر نظریه نقادی، کارهای پائولو فرر^۱، و تحلیل‌های قدرت و سلطه ظاهر گردید. با تلقی آزادسازی و یکپارچگی بشریت به عنوان محور تعهدات اولیه - و در حقیقت به عنوان نقاط شروع پژوهش - بسیاری از فیلسوفان مابعد تحلیلی تعلیم و تربیت، عمدتاً مایل به تحلیل منابع ایدئولوژیک سلطه در جامعه هستند (باربالز، ۱۹۸۸؛ جیبارلی، ۱۹۹۱؛ گرین، ۱۹۸۸). بسیاری از فیلسوفان تربیتی مدافع حقوق زن را هم می‌توان در این طبقه گنجانند (مارتین، ۱۹۸۵-۱۹۸۱؛ نودینگز، ۱۹۸۴). بسیاری از اینان صریحاً مفهوم کلاسیک فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت را به عنوان یک مفهوم مناسب رد می‌کنند، اما بسیاری هم با نسل دوم فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت اشتراک نظر دارند. با این حال، بسیاری از اینان درباره پژوهش تربیتی کمی، به شدت تردید می‌ورزند، و برخی نیز آن را موجب رشد ایدئولوژی کنترل و سلطه در جامعه تلقی می‌کنند.

آخرین گروه از فیلسوفان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان تربیتی، که تحت عنوان پسانوگرایان طبقه‌بندی می‌شوند، قویاً در برابر تمایلات بنیادگراییانه واکنش نشان داده، آن را با درجات مختلفی از شدت و حدت رد می‌کنند. برخی از پیروان معتدل تر تفکر فلسفی پسانوگرا، اندکی با فیلسوفان فراتحلیلی تعلیم و تربیت تفاوت پیدا می‌کنند (شری هولمز، ۱۹۸۸). اما دیگران، پیرو برخی از گرایش‌های فکری و متداول در قاره اروپا هستند که به وسیله لیوتار^۲، دریدا^۳، و فوکو^۴ در ارتباط با پسانوگرایی و ساختارزدایی^۵ (و همچنین اندیشه‌های پساپسا تحلیلی فرافیلسوف ریچارد رورتی) مطرح گردیده و در ذهن‌گرایی^۶ و نسبی‌گرایی تجسم می‌یابد (سیگل، ۱۹۸۷). آن‌ها از این واقعیت که مشاهده، مملو از نظریه است - و بنیادگرایی نادرست است - این

1. Paulo Freire

3. Derrida

5. deconstructionism

2. Lyotard

4. Foucault

6. subjectivism

نتیجه غیرعادی را استنتاج می کنند که ذهن گرایی درست است و دانش، از حیث زمان، مکان و فرهنگ، نسبی است. اما این گونه ادعاها، اگر جدی گرفته شوند، خود به خود مردودند، و چنین دیدگاهی، در نهایت، به گونه ای طنز آمیز به پوچ انگاری کامل در رابطه با توجیه عقلانی زبان معنوی و اخلاقی می انجامد؛ طنز آمیز، از این جهت که این دیدگاه با دشمن اصلی بنیادگرایی آن، یعنی تجربه گرایی، سهمیم می گردد.

پی نوشت ها

- Brown, H.I. (1977). *Perception, theory, and commitment: the new philosophy of science*. Chicago: University of Chicago: University of Chicago Press.
- Burbules, N.C. (1988). *Ideology critique and philosophy of education*. In B. Arnstine & D. Arnstine (Eds.), *Philosophy of education 1987*. Normal, IL: The Philosophy of Education Society.
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in deucation*. New York: Teachers College Press.
- Ericson, D.P. (1986). *On critical theory and educational practice*. In K. Sirotnik and J.Oakes (Eds.), *Critical Perspectives on the organization and improvement of schooling*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Ericson. D. P., & Ellett, F.S., Jr. (1982). *Interpretation, understanding, and educational research*. Teachers College Record, 83 (2).
- Fenstermacher, G.D. (1986). *Philosophy of research on teaching: Three aspects*. In M. C.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 rd ed.). New York: Macmillan.
- Fenstermacher, G.D. (1990). *Some moral considerations on teaching as a profession*. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sitrotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Giarelli, J. (1991). *Philosophy, education, and public practice*. In D. P. Ericson (Ed.) *Philosophy of education 1990*. Normal, IL: The Pilosophy of education Society.
- Green, T.F. (1984). *The Formation of conscience in a technological age* (The John Dewey Lecture). Syracuse, NY: Syracuse University and the John Dewey Society.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hanson, N.R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Haroutunian, S. (1983). *Equilibrium in the balance: A study of psychological explanation*. New York: Springer - Verlag.
- Kuhn. T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laudan. L. (1977). *Progress and its problems: Towards a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California Press.
- Macmilan, C.J. B., & Garrison. J. W. (1988). *A logical theory of teaching: Erotetics and intentionality*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Martin. J.R. (1981). *Needed: A paradigm for liberal education*. In J.F.Soltis (Ed.) *Philosophy and education* (80th Year book of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.
- Martin, J. R.(1985). *Reclaiming a conversation: The ideal of the educated woman*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Petrie, H. G. (1981). *The dilemma of inquiry and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Phillips. D. C. (1987). *Philosophy, science, and social inquiry*. Oxford: Pergamon.
- Popper. K. (1968). *Conjectures and refutations*. New York: Harper Torchbooks.
- Pratte, R. (1979). *Pluralism in education: clarity, conflict, commitment*. Springfield, IL.Charles C Thomas.
- Quine, W.V.O. (1953). *Two dogmas of empiricism*. In *From a logical point of view*. New York: Harper.
- Rawls, J. (1958). *Justice as fairness*. *Philosophical Review*, 57.
- Rawls.J.(1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheffler,I. (1991). *In Praise of the Cognitive Emotions*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (1987). *Relativism refuted: A critique of contemporary epistemological relativism*. Dordrecht, The Netherlands: D. Reidel.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality. critical thinking, and education*. London: Routledge/ Kegan Paul.
- Soltis, J.F. (Ed.).(1981). *Philosophy and education* (The 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.
- Strike, K. (1982). *Educational Policy and the Just Society*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- White, P. (1991). *Humanization, democrac, and trust: The democratisation of the school ethos*. *Studies in Philosophy and Education*, 11(2).

فصل سی ام

پدیدارشناسی و وجودگرایی^۱

آر. اسمال

این مدخل، فراهم آورنده بررسی کوتاهی در باره پدیدارشناسی و وجودگرایی، و بحثی است در باره ارتباط آن‌ها با تفکر تربیتی. هر چند ژان پل سارتر، نزد عموم شناخته شده‌تر است، اما مارتین هایدگر در این بحث، نقش محوری دارد.

۱- پدیدارشناسی

اگرچه پدیدارشناسی و وجودگرایی، بیش تر اوقات به یکدیگر پیوسته‌اند، با این حال، گرایش‌های متمایزی‌اند. پدیدارشناسی، یک روش شناسی فلسفی است که از کار ادموند هوسرل (۱۸۵۹-۱۹۳۸) سرچشمه گرفته است.

فرانس برتانو (۱۸۳۸-۱۹۱۷) مفهوم مَدرسی «قصد مندی»^۲ را به عنوان ویژگی تعیین کننده پدیده‌های روانی احیا کرد (برتانو، ۱۹۷۳). بر مبنای این دیدگاه، اعمال روانی، همواره به سوی موضوع هدایت می‌شوند، هر چند این موضوع، به ضرورت، وجود نداشته باشد. برتانو در

1. Small, R. (1994). *Phenomenology and Existentialism*. in Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed. in Chief), *The International Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 4429-4433.

2. esse intentionale

طبقه‌بندی باز‌نمایی، قضاوت، و احساس، به‌عنوان شیوه‌های مختلف قصدمندی، متوجه شد که برای نخستین بار، روان‌شناسی به واقع علمی را امکان‌پذیر نموده است.

هوسرل، مفهوم قصدمندی بر تئانورادر برنامه فلسفی وسیع‌تری به کار گرفت، که همان تجربه‌گرایی بنیادی توصیف‌شده در این شعارش بود: «برای خوداشیا!»^۱ او «پدیدارشناسی» را به علم معانی آرمانی، که بر شهود مستقیم به دست آمده از راه «تقلیل‌های» پی‌درپی تجربه معین استوار است، اطلاق کرد. با کنار گذاشتن (یا «طبقه‌بندی») واقعیت موضوع‌های تجربه، محقق می‌تواند پدیده‌های روانی را به طور ناب جداسازی کند. «تقلیل استعلایی» دیگری، که واقعیت خود افعال روانی را طبقه‌بندی می‌کند، آشکار نمود که دنیا و معناهايش در ذهنیت استعلایی ساخته می‌شوند. بنابر این، پدیدارشناسی استعلایی می‌تواند مبنای همه علوم دیگر را مطابق با آرمان سنتی فلسفه فراهم نماید.

هوسرل در بیانیه ۱۹۱۱ اش، «فلسفه به عنوان علم سخت»، دوباره این برنامه منظم را مطرح و «عمق» را به نفع وضوح علمی کنار نهاد و ادعا کرد که فقط پدیدارشناسی می‌تواند چالش‌های نسبی‌گرایی و طبیعت‌گرایی را پاسخ دهد (هوسرل، ۱۹۸۱). وی در آثاری چون اندیشه‌هایی به سوی پدیدارشناسی محض (۱۹۸۲) و تأملات دکارتی (۱۹۶۰)، و بسیاری از آثار منتشر نشده دیگر، به بسط و کاربرد دیدگاه‌هایش ادامه داد. سخنرانی او در وینا در سال ۱۹۳۵ با عنوان «فلسفه و بحران انسانیت اروپایی»، بیانگر موضوع‌های آخرین اثر مهمش، بحران علوم اروپایی و پدیدارشناسی استعلایی (هوسرل، ۱۹۷۰) بود. هوسرل برای نشان دادن موقعیت تاریخی فرهنگ اروپایی، نظریه پیش‌فرض شده و مسلم انگاشته «دنیای زندگی» را مطرح ساخت که در درون آن، هم فلسفه و هم علم به صورت فعالیت‌های بشری ظاهر می‌شوند. به نظر وی، بحران عقلانیت جدید، معلول بیگانگی آن از این مبنا است. علوم، انتزاعی و مجموعه‌ای از اندیشه‌های صوری و بی‌ربط به زندگی انسانی و معنای آن شده‌اند. ضمن این که فلسفه، به واسطه «عینیت‌گرایی طبیعت‌انگارانه» به سوی اتخاذ جایگاهی جهانی، بدون توجه به ریشه‌هایش در ذهنیت منحرف شده است. هوسرل، نتیجه می‌گیرد که تنها پدیدارشناسی استعلایی است که می‌تواند فلسفه، و فرهنگ اروپایی وابسته به آن، را به مسیر حقیقی‌شان بازگرداند (هوسرل، ۱۹۷۰).

در اثر کارهای آلفرد شاتز، پدیدارشناسی، نفوذ گسترده‌ای در فلسفه ورشته‌های مرتبط،

از قبیل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، داشته است. با این حال، اصطلاح «پدیدارشناسی»، بیش‌تر اوقات بایستی به کار می‌رود: ادعای ایوان ایلچ مبنی بر ارائه «پدیدارشناسی مدرسه» در جامعه مدرسه زده‌ای او یکی از این نمونه‌ها است. گروهی از فیلسوفان امریکایی، که در میان آن‌ها ماکسین گرین، لیروی تروتنر، و دونالد وندنبرگ صاحب‌نام‌اند، پدیدارشناسی را برای مطالعه مسائل تربیتی به کار برده‌اند. در این جا، قرائت وجودی از پدیدارشناسی، مهم‌ترین عامل اثرگذار است. کمک‌های نویسندگان اروپایی، به سهولت، قابل دسترسی به انگلیسی نیست، اما وندنبرگ (۱۹۷۱) کتاب راهنمای سودمندی را در ارتباط با دیدگاه‌های آن‌ها فراهم آورده است.

۲. وجودگرایی

«وجودگرایی»، واژه‌ای گمراه‌کننده خواهد بود اگر مکتبی یکدست یا مجموعه‌ای آشکارا قابل تعریف از عقاید مشترک اعضایش را به نظر آورد. این که چه کسی وجودگرا به شمار آید، وابسته به این است که چه کسی پدید آورنده این فهرست باشد. به یقین، لازم خواهد بود که چهره‌های ادبی، همچون داستایوسکی و کافکا، و فلاسفه به حساب آورده شوند؛ نیچه هم اگر فقط از این لحاظ که نمی‌توان به آسانی در هیچ طبقه دیگری قرارش داد، بیش‌تر اوقات در این فهرست گنجانده می‌شود. برخی فیلسوفان، آشکارا در سنت وجودی، محوریت دارند: در قرن نوزدهم، سورن کی‌یر کگارد (۱۸۵۵-۱۸۱۳)؛ و در قرن بیستم، کارل یاسپرس (۱۹۶۹-۱۸۸۳)، مارتین هایدگر (۱۹۷۶-۱۸۸۹)، و ژان پل سارتر (۱۹۸۰-۱۹۰۵).

میان این متفکران، اختلافات آشکاری وجود دارد: برای مثال، کی‌یر کگارد و یاسپرس، مسیحی بودند، اما سارتر، ملحدی ستیزه‌جو بود. در سیاست، سارتر، عضو فعال جناح چپ بود، در حالی که قضاوت نادرست و مصیبت‌بار هایدگر در متحد کردن خودش با رژیم نازی هنوز هم موضوع بحث‌های داغ است. با این حال، دل‌مشغولی‌های مشترکی هم وجود دارد. فردیت، ذهنیت، و آزادی، موضوع‌هایی کلیدی در تفکر وجودی‌اند. این است دلیل مخالفت آشکار وجودگرایان با هر گونه طبیعت‌گرایی، که تفاوت آدمیان و دیگر چیزها را کم یا حذف می‌کند.

هر چند پیشینیانی چون بلیز پاسکال یا جی. جی. هم‌رامی توان پیدا کرد، اما پیشگام وجودگرایی نوین، کی‌یر کگارد است. می‌شود تفکر او را شورشی علیه سلطه فلسفه از راه عقل‌گرایی نظام‌دار هگل تلقی کرد. مارکس، ایده‌گرایی مطلق را به لحاظ اسرار آمیز جلوه دادن واقعیت مادی زندگی اجتماعی رد کرد؛ در حالی که کی‌یر کگارد بر این عقیده بود که ایده‌گرایی

مطلق، فردیت تقلیل ناپذیر موضوع تفکر را از نظر دور می‌دارد. این نظام، در کلیت آن، فرد محدود، ناقص، و زمانمند را به شمار نمی‌آورد. کی‌یر کگارد، منکر حقیقت مطلق و ابدی نیست؛ برعکس، دقیقاً همین کشمکش میان این حقیقت و وجود محدود انسان‌ها است که مخصصهٔ انسانی را به وجود می‌آورد. او می‌نویسد: «به طور کلی، برای فرد دارای وجود، دوره باز است؛ می‌تواند حداکثر سعی خود را به کار اندازد تا فراموش کند که فردی است دارای وجود، و در نتیجه، چهره‌ای مضحك شود، چرا که وجود، از این ویژگی برجسته برخوردار است که فرد وجوددار را بخواهد یا نخواهد و ادار به وجود داشتن می‌کند... می‌تواند تمام انرژی‌اش را روی این واقعیت متمرکز سازد که فردی است دارای وجود» (کی‌یر کگارد، ۱۹۴۱، ص ۱۰۹). این کار یعنی «ذهنی» شدن، خود را بر گزیدن، و به چیزی که باید به صورت عدم قطعیت عینی باقی بماند متعهد ساختن، و در نتیجه، حقیقت را به صورت تملکی پرشور و حرارت درک کردن.

آثار فلسفی کی‌یر کگارد، تفاوت قابل ملاحظه‌ای با رساله‌های متداول دارد. استفاده مستمر او از طنز و مزاح، ابزارهای هیجان‌آور و طنین‌بسیار شخصی‌اش، همگی از روی عمد انتخاب شدند تا گفتمانی مناسب با آنچه می‌خواهد منتقل کند خلق نمایند. به تعبیر کی‌یر کگارد، واقعیت وجودی، انتقال‌ناپذیر است (کی‌یر کگارد، ۱۹۴۱، ص ۳۲۰). این جافقط به یک روش ارتباطی اشاره می‌کند: نوع مستقیم متناسب با تفکر عینی، اما نامتناسب با حقیقت درون‌بودگی و تملک. به همین دلیل است که کی‌یر کگارد، روش ارتباط غیرمستقیم را به جای روش قبلی پیشنهاد می‌کند و چنین توضیح می‌دهد: «ارتباط به شکل امکان، گیرنده را و ادار به رویارویی با مسأله موجود بودن در آن می‌کند» (کی‌یر کگارد، ۱۹۴۱، ص ۳۲۰). این با گیرنده است که تشخیص دهد چنین ارتباطی به امکان وجود خودش اشاره می‌کند.

نفوذ [فلسفه] وجودی در تفکر دینی، با اندیشمندان یهودی، مارتین بوبر و فرانس روزنزویک، و پروتستان، پل تیلیچ، به اوج خود رسید. فیلسوف قرن بیستم که بیش‌ترین قرابت را با کی‌یر کگارد دارد کارل یاسپرس است که تحقیقات حساس وی دربارهٔ آنچه خودش «موقعیت‌های مرزی» وجود انسان - مرگ، رنج، مبارزه، و گناه - می‌نامد، ارزش ویژه دارد (یاسپرس، ۱۹۷۱-۱۹۶۹). «شرح» وی از وجود انسان، حاوی هیچ تلاشی برای حذف ابهام یا تناقض نیست. تعجبی ندارد که یاسپرس، پدیدارشناسی وجودی هایدگر را به عنوان کوششی نادرست رد کرد. او نوشت: «تفکر هایدگر، به عنوان یک نظریه، به صورت عینی ارائه می‌شود، و در نتیجه، ما را به چیزی بیش از نظام‌های سنتی متعهد نمی‌سازد. پس، آنچه ما داریم دانشی است فاقد تعهد و

پدیدار شناختی، و با همان نشان، دانشی آموختنی و کاربر‌پذیر که انحراف فلسفه است (یاسیرس و بولتمن، ۱۹۵۸، ص ۸).

۳- پدیدارشناسی وجودی

تلاقی پدیدارشناسی با وجودگرایی با کتاب بودن و زمان مارتین هایدگر، که نخستین بار در سال ۱۹۲۷ چاپ شد، آغاز گردید. هدف مورد نظر از این کتاب، گشودن چیزی بود که هایدگر آن را «پرسش بودن» نام نهاد (هایدگر، ۱۹۶۲). «تفاوت وجود شناختی» بودن و بودها (موجودات) در این جا مهم است. از آن جا که بیش تر تفکر به سوی بودها هدایت می شود، هایدگر با تفسیر (یا «هرمنوتیک») گونه‌ای خاص از بودن که مال خود ما است شروع می کند.

هایدگر، گونه انسانی بودن را دازین^۱ می نامد. این واژه آلمانی، که به طور معمول بی ترجمه وانهاده می شود، «آن جا بودن» معنا می دهد. در جریان تحلیلی که جزئیات پربارش را در این جا فقط با اشاره می توان بیان کرد، وی این واژه را به مفهوم «بودن در جهان» می گسترد. مردم همواره در جهان اند، نه به معنای بودن در يك جای ساده، بلکه به معنای زیستن در آن جا، اقامت در کنار اشیا و دیگر مردم، و مراقبت از آن ها. روش هایدگر، پدیدارشناختی است؛ اما منظور وی از «پدیدارها»، موضوع های معمولی تجربه نیستند، بلکه زمینه ای است پنهان که معمولاً مغفول واقع می شود، یا فقط در حالات استثنایی، از قبیل لذت یا اضطراب، درك می گردد. هایدگر در جریان کشف ساختارهای پنهان زندگی روزمره، نشان می دهد که چگونه دازین در دنیای عمومی بی نام، حل می شود. این، همان گونه «غیر اصیل» بودن است که در عین حال، نشان دهنده يك جان‌نشین نیز هست. زمانمندی وجود انسانی، زمانمندی دنیای اشیا نیست که با ساعت ها اندازه گیری می شود؛ دازین همیشه جلو خودش به سوی آینده در حرکت است، و امکانات گذشته اش را بازیابی می کند. از همه بالاتر، این که زمانمندی اش با زمان عینی در بودن محدود، فرق دارد. از يك سو، فرد به دنیا افکنده و به محل خودش سپرده می شود؛ از سوی دیگر، با چشم انداز نامشخص و در عین حال، اجتناب ناپذیر مرگ خودش مواجه می گردد. اصالت^۲، یعنی تحویل گرفتن وجود خاص خود به عنوان دارایی منحصر به فرد، به صورت تملك قاطعانه امکانات گذشته و حال.

بودن و هیچ بودن ژان پل سارتر، که نخستین بار در سال ۱۹۴۳ منتشر شد، موضوع هایی را از هگل، هوسرل، و هایدگر گرفت؛ مهم ترین مسأله مورد علاقه آن، دل مشغولی خود سارتر به آزادی و مسئولیت بود. استعداد ادبی سارتر در بررسی درخشان مسأله عدم اصالت، که او دوباره آن را «بدایمانی» نام گذاری می کند، دیده می شود. وی در عبارتی معروف، پیشخدمت رستورانی را وصف می کند که کمی زیادی در انجام وظایفش دقیق و کوشا است؛ سارتر روشن می کند که این شخص، «پیشخدمت بودن در کافه را وانمود می کند» (سارتر، ۱۹۵۷، ص ۵۹). روی هم رفته، پیشخدمت بودنش همیشه زیر سؤال است و هرگز واقعییتی استوار نیست. پس چرا طوری عمل می کند که گویی پیشخدمت است؟ شاید علتش فشار اجتماعی باشد؛ جامعه نیاز دارد که دوباره مطمئن شود پیشخدمت، «فقط» پیشخدمت است. اما دلیل عمیق تری هم وجود دارد: تحقق آزادی خود شخص، اضطراب آور و ناراحت کننده است. چون وجود فرد بر ماهیتش مقدم است، پیوسته خودش را از نو می سازد، ضمن این که هیچ قدرت برتری هم وجود ندارد که به انتخاب هایش اعتبار ببخشد. اضطراب این آزادی دقیقاً شرط انسانی است: سارتر اصرار می ورزد که فرد، بدون آسودگی های ناشی از خود فریبی، با مسئولیت مطلق خود مواجه می شود.

موفقیت مردمی مکتب فرانسوی سارتر، آلبرت کامو، و سیمون دو بووونه، که همگی شخصیت هایی ادبی و فیلسوف به شمار می آیند، موجب گردید که «وجودگرایی» به صورت واژه ای عمومی در دوره بعد از جنگ در آید. سارتر ادعا کرد که وجودگرایی، گونه ای انسان گرایی است (سارتر، ۱۹۴۸)، هایدگر، کار را به آن جا کشاند که هم «وجودگرایی» و هم «انسان گرایی» را به عنوان برچسب هایی گمراه کننده رد کرد (هایدر، ۱۹۷۷). سپس، کار خودش چرخشی متفاوت پیدا کرد، و با وجود دنبال نمودن «پرسش بودن»، آن را از راه «تخریب» سنت تفکر غربی پی گیری نمود و تا مرحله دست کشیدن از اصطلاحاتی چون «پدیدارشناسی» و حتی «فلسفه» (به نفع «تفکر») پیش رفت. این آخرین کار هایدگر، به صورت عامل اثر گذار نیرومندی در جنبش های پست مدرن و ساختارزدا باقی ماند.

۴- سطوح مسأله در تعلیم و تربیت

با وجود ارتباط پدیدارشناسی وجودی با بسیاری از ابعاد تعلیم و تربیت، سه حیطه مشخص را می توان نام برد که پدید آورنده مسائل مهمی در آن هاست.

۴-۱. کودک، به عنوان گونه‌ای وجود

از آن جا که تعلیم و تربیت با کودکان سرو کار دارد، باید طبعیت کودک را مورد توجه قرار دهد. الگوی زیست شناختی، که یادگیری را یکی از جنبه‌های رشد می‌داند، به سهولت به ذهن می‌آید. جانشین این الگو، آن است که کودک، مقوله‌ای اجتماعی قلمداد و شکل‌هایش در جوامع مختلف مقایسه شود. همه این‌ها این سؤال را می‌گشاید: کودک، به صورت يك شخص متفرد، چیست؟

هیچ نویسنده وجودگرا به اندازه فرانس کافکا، آگاهی از شکنندگی هویت فردی را به نمایش نگذاشته است. ملاحظات وی در باب تعلیم و تربیت، اهمیت خاصی در شناسایی خانواده به عنوان بزرگ‌ترین تهدید برای تفکیک هویت کودک دارد. او می‌نویسد:

عشق والدین به کودکان، حیوانی، فاقد اندیشه، و همواره مستعد اشتباه گرفتن آن‌ها با خودشان است. اما مربی به کودک و به اهداف تعلیم و تربیت احترام می‌گذارد؛ احترامی بی‌نظیر و بیش‌تر، حتی اگر هیچ عشقی هم در کار نباشد. تکرار می‌کنم: برای اهداف تعلیم و تربیت. زیرا وقتی که من عشق والدین را حیوانی و فاقد اندیشه می‌نامم، قصد لکه‌دار کردنش را ندارم. عشق والدین هم به اندازه عشق خلاق هوشمندانه مربی، معماگونه و اسرارآمیز است. فقط به خاطر اهداف تعلیم و تربیت است که ما نمی‌توانیم آن را به قدر کافی لکه‌دار کنیم. (کافکا، ۱۹۷۷، ص ۲۹۶)

کافکا بر احترام به کودک، هم به عنوان فرد و هم به عنوان کودک، تأکید، و مربی را به صورت کسی که به گونه‌ای منحصر به فرد برای حفاظت و تقویت هر دو جنبه، منصوب شده، تلقی می‌کند. دیگر نویسندگان وجودی در حوزه تعلیم و تربیت، کودک را به صورت نوعی بودن، مطالعه و خاطر نشان می‌کنند که باید او را بر حسب امکانات خودش فهمید (دتون، ۱۹۷۸).

۴-۲. مدرسه، به عنوان مؤسسه اجتماعی

تعلیم و تربیت، جزئی از دنیای روزمره تلقی می‌شود. مدارس، مؤسسات عمومی و به لحاظ ماهیت، کم و بیش دیوان‌سالارانند؛ تدریس و یادگیری، فعالیت‌هایی عادی، و به گونه‌ای موجه، به عنوان «نقش‌های» اجتماعی توصیف می‌شوند. تفکر وجودی، آشکارا منتقد جوامع نوین «تک بعدی» است. چنان که در دیگر حرفه‌ها نیز رخ می‌دهد، شاید معلم، مجذوب فعالیت‌های روزمره‌ای شود که بیش‌تر اوقات به وسیله سیاست‌های اداری تقلیل دهنده استقلال

فردی تقویت می گردند. آیا در چنین موقعیتی می توان به اصالت دست یافت؟ بعید به نظر می رسد. با این حال، کی یرکگارد، «قهرمان ایمان» را فردی توصیف می کند که روحانیت عمیقش نیازمند هیچ نمود بیرونی نیست، به طوری که از نگاه مشاهده گر، او را نمی توان از اعضای معمولی جامعه باز شناخت. کی یرکگارد در معرفی چنین فردی می گوید: یکی با خود زمزمه می کند: «آیا این مرد، آقای شرافتمند است؟ آیا او واقعاً خودش است؟ او که مثل مأمور جمع آوری مالیات است!» (کی یرکگارد، ۱۹۴۱، ص ۵۳). اصالت، چیزی نیست که با پژوهش تجربی درست شود؛ اصالت، فقط مسأله ای است برای فرد وجود دار. آن را نمی توان مستقیماً به ترتیبات ویژه اجتماعی یا سیاسی، و یا به يك الگوی آموزشی متصل کرد.

۴-۳- تدریس و یادگیری، به عنوان روابط میان فردی

موقعیت تعلیم و تربیت هر چه باشد، سرانجام به رابطه معلم و متعلم تنزل می یابد. با توجه به خصلت بسیار فردگرایانه تفکر وجودی، آیا این تفکر می تواند به مردم، در جهت درك ویژگی میان فردی تعلیم و تربیت كمك کند؟ تحلیل هایدگر از «بودن با دیگران» عمدتاً به نوع غیر اصیل این رابطه مربوط می شود. وقتی رابطه یاد شده به نوع اصیلش مبدل می شود، وی، برای مثال، پیشنهاد می کند که کتمان و حتی سکوت، بهتر از «بیهوده گویی» است. هدف باید آزادسازی دیگران با توجه به امکانات خودشان باشد، نه کنترل آن ها با سلطه آشکار یا پنهان. مسأله سلطه در کتاب بودن و هیچ بودن سارتر (۱۹۵۷)، که در آن، ساختاری ماهرانه از روابط میان فردی - بدون هیچ راه حلی - ارائه شده، برجستگی دارد. نمایشنامه سارتر، راه خروج وجود ندارد، حاوی سطری به یادماندنی است: «دوزخ، دیگران اند.»

نویسندگان وجودی در حوزه تعلیم و تربیت، به جای این دیدگاه های دلسردکننده، بیش تر اوقات به مفهوم گفت گو متوسل می شوند. با این حال، تربیت سقراطی را پیشنهاد کردن نیز مستلزم دقت است. فرانس روزنزیگ، تفکر فلسفی گذشته را، که ظاهرأ مستقل و مستمر است، با تفکری که محدود به گفت و گو و زندگی با دیگران در دنیایی مشترك است، مقایسه می کند. به نظر وی، مقایسه اناجیل و گفت و گوهای سقراطی، این نکته را آشکار می سازد: از آن جا که سقراط از قبل می داند به چه چیز باید اندیشیده شود، گفت و گویش فقط سازشی است با محدودیت های ارتباطی: به واقع، هیچ چیز در آن رخ نمی دهد. در مقابل، گفت و گوی اصیل، به روی چیزهای پیش بینی نشده باز است: «من پیشاپیش نمی دانم که دیگری به من چه خواهد گفت، زیرا حتی نمی دانم که خودم می خواهم چه بگویم. من حتی نمی دانم که اصلاً می خواهم

چیزی بگویم یا نه» (گلزار، ۱۹۶۱، ص ۱۹۹).

یکی از نویسندگانی که بر «تربیت گفت و گویی» تأکید کرده، پائولو فریر است که کتاب آموزش ستمدیدگان او موضوع‌هایی را از وجودگرایی، مارکسیسم، و مسیحیت، با هم تلفیق نموده، خوانندگان بسیاری را جذب کرده است (فریر، ۱۹۷۲). وی در انتقاد از «دیدگاه ماشین انگارانه، ایستا، طبیعت گرایانه، و تخصصی، درباره آگاهی»، جذب نظریه هوسرل راجع به قصدمندی (مطابق تفسیر سارتر) به صورت یک نظریه جانشین گردید. فریر هم‌التقاطی است، هم گزینشی: با این حال، به دلیل حملات پرشور و حرارتش بر ستم، اندیشمندی مثبت است که مسائل را حل شدنی از راه عمل می‌داند؛ این است که بسیاری از موضوع‌های وجودی در تفکرش جایی ندارند. سومین نظر مارکس درباره فویرباخ، و این هشدارش که «خود مربی باید تربیت شود»، و توصیه به «عمل انقلابی» که هم عامل و هم دنیا را دگرگون می‌سازد، برای فریر اهمیت ویژه دارد.

وی «مفهوم بانکداری» از تعلیم و تربیت، که دانش را به صورت محصولی حاضر و آماده و لازم‌الانتقال به ذهن خالی یاد گیرنده منفعل تلقی می‌کند، به باد انتقاد می‌گیرد؛ او به نفع تعلیم و تربیت مبتنی گفت و گو میان همتایان، که در درجه اول، آزادسازی اجتماعی و سیاسی را وجهه همت خود دارد، استدلال کرد.

می‌توان هم‌پوشی این دیدگاه‌ها و تفکر وجودی را از یکی از سخنرانی‌های هایدگر فهمید که در آن، نظریه تربیتی‌اش را با وضوحی مثال‌زدنی مطرح می‌کند. وی توضیح می‌دهد که یاددهی، عرضه کردن و دادن است، در حالی که یادگیری فقط گرفتن است:

اگر دانش‌آموز، چیزی را که عرضه می‌شود، فقط تحویل بگیرد، یاد نخواهد گرفت. او فقط وقتی یاد می‌گیرد که گرفته‌هایش را به صورت چیزهایی که خودش هم اکنون دارد، تجربه کند. یادگیری حقیقی فقط وقتی اتفاق می‌افتد که گرفتن چیزهایی که فرد هم اکنون دارد، به صورت خوددهی باشد و به همین صورت هم تجربه شود. بنابراین، یاددهی، چیزی نیست جز اجازه یادگیری به دیگران دادن، یعنی یکدیگر را به یادگیری رساندن. یادگیری، دشوارتر از یاددهی است؛ زیرا فقط کسی می‌تواند حقیقتاً یاد بگیرد - و فقط تا وقتی که می‌تواند چنین کند - که حقیقتاً یاد بدهد. معلم حقیقی باشاگرد فرق دارد، فقط از این حیث که او می‌تواند بهتر یاد بگیرد و حقیقتاً بیش‌تر می‌خواهد یاد بگیرد. در هر نوع یاددهی، معلم، بیش‌ترین چیزها را یاد می‌گیرد (هایدگر، ۱۹۶۸، ص ۷۳).

منابع

همچنین نگاه کنید به: فلسفه تعلیم و تربیت؛ مرور تاریخی؛ هرمنوتیک؛ فلسفه تعلیم و تربیت؛ دیدگاه‌های اروپایی غربی؛ الگوهای پژوهشی در تعلیم و تربیت.

- Brentano F 1973 *Psychology from an Empirical Standpoint*. Routledge and Kegan Paul, London
- Denton DE (ed.) 1978 *Existentialism and Penomenology in Education: Collected Essays*. Teachers College Press, New York
- Freire P 1972 *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books, Harmondsworth
- Glazer NN (ed.) 1961 *Franz Rosenzweig: His Life and Thought* 2nd rev. edn. Schocken Books. New York
- Heidegger M 1962 *Being and Time*. SCM Press, London
- Heidegger M 1968 *What is a Thing?* Henry Regnery, Chicago, Illinois
- Heidegger M 1977 (ed. edn. 1929) *Basic Writings*. Harper and Row, New York
- Husserl E 1960 (1st edn. 1929) *Cartesian Meditations*. Martinus Nijhoff, The Hague
- Husserl E 1970 *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois
- Husserl E 1981 *Philosophy as rigorous science*. In: McCormick P, Elliston FA (eds.) 1981 *Shorter Works*. Harvester Press, Brighton
- Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*, First Book, Martinus Nijhoff, The Hague
- Jaspers K, Bultmann R 1958 *Myth and Christianity: An Inquiry into the Possibility of Religion without Myt*. Noonday Press, New York
- Jaspers K 1969 - 71 *Philosophy*, 3 vol. University of Chicago Press. Chicago. Illinois
- Kafka F 1977 *Letters to Friends, Family, and Editors*. Schocken Books. New York
- Kierkegaard S 1941 *Concluding Unscientific postscript*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey
- Kierkegaard S 1941 *Fear and Trembling*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey
- Sartre J - P 1948 *Existentialism and Humanism*. Methuen, London
- Sartre J - P 1957 *Being and Nothingness*. Methuen, London
- Vandenberg D 1971 *Being and Education: An Essay in Existential Phenomenology*. Prentice -Hall, Englewood Cliffs, New Jersey
- Furur Reading
- Bollnow O F 1959 *Existenzphilosophie und Padagogik: Versuch uber unstetig Formen der Erziehung*. W. Kohlhammer Verlag. Stuttgart
- Cooper D E 1983 *Authenticity and Learning: Nietzsche's Educational Pilosophy*. Routledge and Kegan Paul, London

- Greene M 1973 *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Wadsworth, Belmont, California
- Manheimer R J 1978 *Kierkegaard as Educator*. University of California Press, Berkeley, California
- Morris V C 1966 *Existentialism in Education: What it Means*. Harper and Row, New York
- Murphy T F 1984 *Nietzsche as Educator*. University Press of America, Lanham, Maryland

نظریه انتقادی و تعلیم و تربیت^۱

جی. لاکومسکی

در میان نظریه‌های گوناگون شایسته‌پذیرش، اگر نه برتری، در قلمرو تعلیم و تربیت، نظریه انتقادی، حریفی نیرومند و جاه طلب است. هدف این مدخل، آن است که با واریسی اعتبار نظریه انتقادی، به عنوان یک نظریه، و سودمندی آن، به عنوان رویکردی به پژوهش تربیتی، به این پرسش بپردازد که این حریف، چقدر جدی است.

نظریه انتقادی جامعه - خواه در شکل اولیه آن، خواه در شکل هابرماسی اش - به عنوان تازه‌واردی نسبی به نظریه تربیتی، حمایت چشمگیری را جلب نموده و گروه خاصی از مربیان را به سوی خود کشیده است. ورود این نظریه به پژوهش تربیتی با استقبال گرم نویسندگانی چون بر دو و فینبرگ (۱۹۸۲) مواجه گردید که معتقد بودند نظریه انتقادی قادر است از فاصله بین مکتب مسلط اثبات‌گرا^۲ و حریف آن، الگوی تفسیر‌گرا^۳ فراتر رود. هر دو مکتب پژوهش تربیتی، مورد هجوم واقع شده‌اند. پژوهش اثبات‌گرا، هم از درون فلسفه تحلیلی علم، هم از سوی تفسیر‌گرایان، که تقلیل‌گرایی^۴ آن را مورد انتقاد قرار داده‌اند، به چالش کشیده شده است؛ هر چند گفته می‌شود

1. Lakomski G (1994). *Critical Theory and Education*. In Torsten Husen, T. Neville postlethwaite (Ed. in chief), *The international Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheaten Ltd. PP. 1199 - 1204.

2. positivist

3. interpretivist paradigm

4. reductionism

که نسبی‌گرایی^۱ تلویحی رویکرد تفسیرگرا آن را جانشینی نامناسب برای اثبات‌گرایی ساخته است. نظریه انتقادی، از دیدگاه مدافعانش، نویدبخش حل مسائل هر دو مکتب، در ترکیبی منظم و برتر است که علوم تجربی - تحلیلی، و تاریخی - تفسیری را به قلمروهای موضوعی ویژه متقابل خودشان تخصیص می‌دهد و باروش‌شناسی خاص خودشان تکمیل می‌کند.

نظریه انتقادی، افزون بر ارجاع علوم به قلمروهای ویژه تحت نفوذشان و لذا کاهش ادعاهای مربوط به برتری این یا آن روش‌شناسی، از جهت‌گیری سیاسی متمایزی هم برخوردار است. این نظریه، اظهار می‌دارد که سلطه علوم و ظهور فناوری و دیوان‌سالاری، ناشی از روندهای توسعه سرمایه‌داری جدید است که به گونه‌ای فزاینده، حریم زندگی اجتماعی را مورد تجاوز قرار داده‌اند (هابرماس، ۱۹۷۶ ب). در نتیجه امپریالیسم همراه با افول و فرسایش نهادها و مشروعیت‌های سنتی، خلأ مشروعیت پدید آمده، با اعتقاد جدید به علوم پر می‌شود (هابرماس، ۱۹۷۲ ج). طبق نظر هابرماس، آنچه در این فرایند محو می‌شود، امکان بروز سؤال‌هایی دربارهٔ هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، و نیز سؤال‌هایی دربارهٔ «زندگی خوب» در قلمرو عمومی است. وقتی این سؤال‌ها مطرح می‌شوند، فقط می‌توان آن‌ها را با عدسی‌های کج‌نمای عمل‌ابزاری، یا علایق فنی درک کرد که به نظر می‌رسد آن‌ها را به وسیله الگوی وسیله - هدف^۲ ویر^۳، حل‌شدنی می‌سازد. به نظر هابرماس، افشای تجاوز نامشروع علم به حریم هنجارهای اجتماعی، موجب «انتقادی» شدن نظریه انتقادی، به همان مفهومی می‌شود که مارکس از این واژه می‌فهمد، چرا که به این ترتیب، ایدئولوژیک بودن علم و فناوری معلوم می‌گردد. دورنمایی که چنین بینشی را امکان می‌سازد به تفکری انتقادی مربوط می‌شود که عاملان را از باورهای غلط، آزاد یارها می‌کند و سپس به طرح‌هایی واقعی برای غلبه بر ستم رهنمون می‌نماید.

مشاهده جذابیت نظریه انتقادی برای شماری از مربیان منتقد اثبات‌گرایی، محتاط در برابر نسبیت‌گرایی و محافظه‌کاری تلویحی مکتب تفسیری، و سرخورده از به اصطلاح «اقتصادگرایی» نظریه تربیتی مارکسیستی (برای مثال، باولز و جیتیس، ۱۹۷۶)، که در جست‌وجوی شالوده‌ای مناسب‌تر برای نظریه و عمل تربیتی عادلانه به لحاظ اجتماعی بوده‌اند، دشوار نیست. در نتیجه، نظریه انتقادی، کاربردهایی در، مثلاً، نظریه برنامه‌درسی (اپل، ۱۹۸۲؛ ون‌مانن، ۱۹۷۷)، مدیریت آموزشی (فoster، ۱۹۸۰؛ بیتز، ۱۹۸۳؛ زیرو، ۱۹۸۳)، پژوهش عملی (کارو کمیس، ۱۹۸۶)،

تربیت معلم (بالدین، ۱۹۸۷)، تحلیل سیاست تربیتی (پروتی، ۱۹۸۵)، برنامه‌ریزی (ویلر، ۱۹۸۴)، نظریه تربیتی (یانگ، ۱۹۸۹)، و آموزش بزرگسالان (مزرو، ۱۹۸۵) داشته است. به علاوه، برای توضیح بحران آموزش و پرورش رسمی نیز به کار رفته است (شاپیرو، ۱۹۸۴؛ برای آشنایی با فهرست جامع‌تر، نگاه کنید به ایورت، ۱۹۹۱).

ون مانن (۱۹۷۷، ص ۲۰۹) که نظریه انتقادی را در ساختن برنامه درسی به کار برده، می‌گوید: «برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای به هم پیوسته از سبک‌های رفتاری تلقی می‌شود که باید نظارت، نقد، و توجیه شوند.» بنابراین، از دیدگاه وی، سؤال‌های مربوط به تناسب عملی، مثلاً، برنامه‌های تربیت معلم، قابل ترجمه مستقیم به تقاضا برای شایستگی فزاینده معلم و اثربخشی برنامه درسی اند.

در مدیریت آموزشی، نویسندگانی مانند بیتر، فوستر، و ژيرو معتقدند که اداره مدارس، وقتی بر مبنای نظریه مدیریت علمی (که از نظر آن‌ها معادل اثبات‌گرایی است) انجام شود، فقط بر جنبه‌های فنی - رویه‌ای عملیات آن‌ها تأکید می‌ورزد که بعد از آن هم تنها به عنوان کانون‌های مناسب و مشروع تحلیل به شمار می‌آیند. از دیدگاه آن‌ها، مدارس باید با همه پیچیدگی‌های تعاملی‌شان مطالعه شوند. این کار باید با استفاده از روش «تحلیل فرهنگی»، همراه با تأکید بر فهم و تفکر انتقادی صورت پذیرد. دلیل منطقی تحلیل فرهنگی، به بیان ژيرو، آن است که «اندیشه فرهنگ... نیروی سیاسی... لحظه‌ای نیرومند در فرایند سلطه» [است] (ژيرو، ۱۹۸۳، ص ۳۱).

مزیت نظریه انتقادی از دیدگاه کسانی مانند فوستر (۱۹۸۰، ص ۴۹۹) که مفاهیم بنیادی‌اش را می‌پذیرند آن است که بنابر فرض گریز نظریه انتقادی از نقدهای وارد بر اثبات‌گرایی و سپس، نظریه تفسیری، «می‌توان علمی اجتماعی داشت که نه تجربی محض باشد، نه تفسیری صرف». پس شرط‌ها بلند و هدف‌ها جاه طلبانه‌اند، چرا که اگر نظریه انتقادی بتواند به ادعاهایی که از طرف او مطرح می‌شود و به ادعاهایی که خودش مطرح می‌کند جامه عمل ببوشاند، برآستی نامزدی بزرگ برای یک نظریه اجتماعی جامع و نوین، به طور عام، و برای تعلیم و تربیت، به طور خاص، خواهد بود.

با وجود تأکید ژيرو بر مکتب قدیمی‌تر، روایت مورد نظر در این جا از نظریه انتقادی، همان است که در کار هابرماس مطرح شده، زیرا روایت اوست که اطلاعات اساسی را برای اکثر مربیان علاقه‌مند به نظریه انتقادی فراهم می‌آورد. بنابراین، وظیفه ما فقط بررسی ادعاهای اصلی نظریه انتقادی نیست، بلکه به اختصار، روشن ساختن آنچه خودش مصمم به انجام آن است نیز هست.

این مهم است، چرا که طرفداران نظریه انتقادی، هم از حیث نظری، آن را برتر از تئوری اجتماعی و تربیتی اثبات گرامی دانند و هم از حیث عملی و سیاسی، مطلوب تر. هر چند هیچ یک از این دو ادعا موجه به نظر نمی آید، اما ادعای نخست بررسی خواهند شد، چرا که اعتبار هر نظریه، نه فقط به موجه بودن ادعاهای معرفتی اش، بلکه به دلایل زیربنایی این ادعاها نیز بستگی دارد. اگر این دلایل ناکافی باشند، پس همه ادعاهای مأخوذ از آنها، اعم از «عملی» یا «سیاسی»، به همان اندازه ناموجه خواهند بود. اگر معلوم شود که نظریه انتقادی، نظریه ای بی ربط و نامتجانس است، پس هر نظریه تربیتی که می خواهد موجه بودنش را از آن بگیرد نیز چنین خواهد بود.

این مدخل در صدد بررسی دو دیدگاه اساسی در نظریه انتقادی است:

(الف) مفهوم علایق، و (ب) اندیشه صلاحیت ارتباطی که به «وضعیت گفتاری مطلوب»^۱ می انجامد. مفهوم اول، این نظریه را به عنوان نظریه ای معرفتی توجیه می کند، و مفهوم دوم، راه حل پیشنهادی هابرماس برای مسأله «نظریه-عمل» است که طرحی برای غلبه بر سلطه به شمار می رود.

۱- علایق هابرماسی

محور فهم رویکرد هابرماس به نظریه اجتماعی، چیزی است که وی آن را مسأله بنیادین علم اجتماعی معاصر می داند که عبارت است از رابطه بین نظریه و عمل (هابرماس، ۱۹۷۴). منظور وی از این مطلب، آن است که رابطه بین معرفت و عمل اجتماعی، رابطه ای ابزارگرا^۲ شده که بی طرفی علم را مفروض می انگارد. علم، آزاد از ارزش ها و در نتیجه، ناتوان از ارائه هرگونه رهنمودی به مردم برای چگونگی اداره زندگی شان تلقی می گردد. این دستاورد، حاصل پیروزی «علم گرایی»^۳، یا «اثبات گرایی» است که از نگاه هابرماس، خودش را به صورت تنها شکل معتبر معرفت می نمایاند. این است که از دیدگاه هابرماس، تفکر انتقادی راجع به شکل های رایج سلطه، امری غیر ممکن است، چرا که به نظر می رسد آنها هم مسائلی هستند که با استفاده از ابزارهای فنی حل می شوند. هدف هابرماس آن است که بعد فکری تحت الشعاع اثبات گرایی را به نظریه بازگرداند و نظریه ای اجتماعی، با عنوان «نقد ایدئولوژی»^۴، عرضه بدارد که تئوری و عمل را

1. "ideal speech situation"

2. instrumentalist

3. acientism

4. "ideology - critique"

دوباره به هم ببینند.

جست و جو برای نظریه جامع تکامل اجتماعی، به عنوان نظریه‌ای عقلانی، هابرماس را به سمت بررسی پیشرفت‌های جدید در علوم اجتماعی و فلسفه تحلیلی علم، از یک سو، (هابرماس، ۱۹۸۵ ب)، و تحقیقات در حوزه فلسفه زبان و زبان‌شناسی نظری، از سوی دیگر، (هابرماس، ۱۹۷۲ الف؛ هابرماس، ۱۹۷۲ ب؛ هابرماس، ۱۹۷۶ الف؛ هابرماس، ۱۹۷۹) سوق داد. افزون بر این، وی بحران بالقوه سرمایه‌داری جدید (هابرماس، ۱۹۷۶ ب؛ هابرماس، ۱۹۷۶ ج) و زیرساخت‌های مکتب قدیمی تر نظریه انتقادی را هم باز کاوی کرد (هابرماس، ۱۹۸۲). این مسائل، خارج از چارچوب این مدخل اند. مفهوم «علاق»^۱ برای اهدافی که در این جا داریم، بیشترین اهمیت را دارد، چرا که این مفهوم، شالوده نظریه انتقادی و در حقیقت، به دنبال باز کاوی کلی رابطه بین معرفت و علاق انسانی است. از نگاه هابرماس، علاق، نه شبیه هیچ واقعیت تجربی ممکن درباره موجودات انسانی اند، نه ریشه در ذهنیت غیر تاریخی دارند، بلکه بر شرایط اساسی انسانی مربوط به کار (به پیروی از مارکس) و تعامل استوارند. در نتیجه، آنچه هابرماس، علاقه «معرفتی» نیز می‌نامد، چنین است: مقوله ویژه‌ای که تا حدی با تمایز بین مرزبندی‌های تجربی و استعلایی، یا واقعی و نمادی، مطابقت دارد، تا حدی هم مطابق با تمایز بین انگیزش و معرفت است. چرا که معرفت، نه ابزاری محض برای سازگاری موجود زنده با محیط متغیر است، نه عمل یک موجود عقلانی صرف که در اثر تفکر، از متن زندگی دور شده است. (۱۹۷۲ الف، ص ۱۹۷)

بنابر این، به علاق معرفتی، یا معرفت ساز، جایگاهی شبه استعلایی نسبت داده می‌شود که هابرماس به مشکل ساز بودن چنین نسبتی اذعان می‌ورزد (۱۹۷۴، صص ۸ ف ف). نظریه انتقادی، مدعی سه نوع علاقه است: فنی، عملی، و رهایی بخش. گفته می‌شود که این سه نوع علاقه، مطابق با سه نوع علم اند. از نگاه هابرماس، علوم طبیعی، در بردارنده علاقه فنی؛ علوم تاریخی - هرمنوتیکی، در بردارنده علاقه عملی؛ و علوم انتقادی (مانند جامعه‌شناسی و روانکاوی فرویدی) در بردارنده علاقه رهایی بخش اند. علاقه فنی، هدایت کننده کار؛ علاقه عملی، هدایت کننده تعامل؛ و علاقه رهایی بخش، هدایت کننده قدرت است. کار، یا عمل عقلانی هدفمند، چنین تعریف می‌شود:

عمل ابزاری یا انتخاب عقلانی یا تلفیق آن‌ها. عمل ابزاری، به وسیله قوانین فنی مبتنی بر

معرفت تجربی اداره می‌شود. در هر حال، آنها مستلزم پیش‌بینی‌های مشروط دربارهٔ رویدادهای، مادی یا اجتماعی، قابل مشاهده‌اند. این پیش‌بینی‌ها می‌توانند درست یا نادرست از آب در بیایند. عمل انتخاب عقلانی، به وسیلهٔ راهبردهای مبتنی بر معرفت تحلیلی اداره می‌شود. این راهبردها مستلزم استنتاج‌هایی از قوانین مرجع (نظام‌های ارزشی) و رویه‌های تصمیم‌گیری‌اند؛ این گزله‌ها یا درست استنتاج می‌شوند یا نادرست. عمل عقلانی هدفمند، موجب تحقق اهداف مشخص در شرایط مشخص می‌شود. اما هرچند عمل ابزاری، سازمان‌دهندهٔ وسایلی است که، درست یا نادرست، مطابق با معیارهای کنترل مؤثر واقعیت‌اند، عمل راهبردی، فقط به ارزیابی درست گزینه‌های ممکن وابسته است، که از محاسبهٔ تکمیل شده به وسیلهٔ ارزش‌ها و اصول اخلاقی سرچشمه می‌گیرد. (هابرماس، ۱۹۷۲، صص ۹۱-۹۲)

دومین علاقهٔ معرفتی (علاقهٔ عملی)، توانایی درک واقعیت را از راه فهم زمینه‌های تاریخی گوناگون فراهم می‌آورد (هابرماس، ۱۹۷۲، الف، فصل‌های ۷ و ۸). این علاقه، متضمن الگوهای تعاملی است که زیربنای معتبری را برای ارتباط به دست می‌دهند. آنچه هابرماس «تعامل» یا «عمل ارتباطی» می‌نامد، همانند علاقهٔ فنی، عملی متمایز و تحویل‌ناپذیر است که مستلزم مقوله‌های توصیف، تبیین، و تفهم می‌باشد. همین مفهوم است که توجیه‌کنندهٔ روش «تحلیل فرهنگی» مورد استفادهٔ برخی نویسندگان در حوزهٔ آموزش و پرورش است.

از نظر هابرماس، همچنان که انسان‌ها از طریق کار خودشان را می‌سازند و بازسازی می‌کنند، در فرایند پیشرفت تاریخی‌شان، خود را از راه زبان و ارتباط شکل می‌دهند و تعیین می‌بخشند. هرچند او هم یکصدا با مارکس، شکل‌های تاریخی معینی از تعامل را مورد تأکید قرار می‌دهد، اما اصرار می‌ورزد که تعامل نمادین، همراه با سنت فرهنگی، «ترکیبی ثانوی» را پدید می‌آورد، که «تنها شالودهٔ فهم قدرت^۱ و ایدئولوژی است» (۱۹۷۲، الف، صص ۴۲). مارکس، متهم به عدم درک اهمیت عمل ارتباطی است، چرا که این مفهوم، نقش برجسته‌ای در مفهوم کار اجتماعی - که هابرماس مدعی است با نظریهٔ عمل ابزاری او همخوانی دارد - ایفا نمی‌کند و زیر مجموعهٔ آن است. با این حال، ارتباط تحریف شده، که از نگاه هابرماس، هدف علاقهٔ عملی نهفته در علوم هرمنوتیکی است، مستلزم وجود نهادهای اجتماعی است که خودشان آزاد از سلطه‌اند. اما به

اعتراف خود هابرماس، این نهادها هنوز به وجود نیامده‌اند. وی آرزو دارد که با افزودن الگوی تعامل نمادین، مفهوم مورد نظر مارکس از کار را به لحاظ معرفت‌شناختی توسعه دهد.

سرانجام، مفهوم علاقه معرفتی‌رهایی‌بخش، به اساسی‌ترین علاقه، که در عین حال اقتباسی نیز هست، منتهی می‌گردد. این مفهوم را باید در بافت سنت ایدئالیستی آلمان درک کرد که موضوع زیربنایی‌اش، به تعبیر هابرماس، آن است که عقل وقتی خوب فهمیده شود «به معنای اراده تعقل است. وقتی با خود می‌اندیشیم، معرفت به خاطر معرفت‌را سازگار با علاقه به استقلال و مسئولیت می‌یابیم. علاقه معرفتی‌رهایی‌بخش نیز در جست‌وجوی چنین اندیشیدنی است» (۱۹۷۲ الف؛ ص ۳۱۴) همین علاقه است که شالوده معرفت‌شناختی را برای دیدگاه هابرماس در باب نقد - که ادا شده کارکرد علوم اجتماعی انتقادی است - فراهم می‌آورد. در نتیجه، این علاقه برای نظریه تربیتی‌ای که می‌خواهد درست به همین شیوه، «مورد علاقه» واقع شود، از اهمیتی برابر برخوردار است.

۲- علایق و جایگاه معرفت‌شناختی آن‌ها

مفهوم علایق هابرماس در پاسخ انتقادی به اثبات‌گرایی پدید آمد. جایگاه ویژه علایق، ریشه در تمایل وی به اجتناب از فروگاهی طبیعت‌گرایانه علایق شبه استعلایی به علایق تجربی داشت. از یک طرف، هابرماس می‌خواهد بگوید که انسان‌ها طبیعت را دگرگون کرده‌اند، نظام‌های اجتماعی را پدید آورده‌اند، و در جریان تکامل خود، علوم را خلق نموده‌اند؛ جریانی که شبیه تکامل پنجه‌ها و دندان‌ها در حیوانات است (۱۹۷۲ الف، ص ۳۱۲). از طرف دیگر، او با طبیعت‌گرایی موافق نیست و ادعا می‌کند که این پیشرفت‌ها در تکامل آدمیان صرفاً تصادفی یا احتمالی نیستند، بلکه آن‌ها به دلیل برخورداری از علایق معرفت‌ساز پیشینی، این راه را گشوده‌اند. این علایق معرفتی با ویژگی «ضرورت فرامنطقی... که ما نه می‌توانیم آن‌ها را تجویز و نه بیان کنیم، بلکه فقط باید با آن‌ها کنار بیاییم» (ص ۳۱۲) مشخص می‌شوند. آن‌ها «ذاتی» اند، «در تاریخ طبیعی انسان ظاهر شده‌اند»، (ص ۳۱۲) و در «ساختارهای (نامتنوع؟) عمل و تجربه که ریشه‌های عمیقی دارند - برای مثال، در عناصر تشکیل‌دهنده نظام‌های اجتماعی» - (ص ۳۷۱) واقع شده‌اند. از مشاهده این که آدمیان، به واقع، طبیعت را دگرگون کرده‌اند، نظام‌های اجتماعی را بنا نهاده‌اند، و علوم را خلق نموده‌اند، این نتیجه به دست نمی‌آید که آن‌ها این کارها را به خاطر علایق استعلایی انجام داده‌اند. به دیگر سخن، هیچ‌گونه ترادفی بین این سخن که علایق فنی، عملی، و

رهایی بخش در تاریخ طبیعی انسان ظاهر شده اند، و این سخن که آن ها حق اند و چارچوبی استعلایی برای همه معرفت بشری فراهم می آورند، وجود ندارد. این چارچوب استعلایی را چگونه می توان توجیه کرد؟

دوراه حل وجود دارد. هابرماس می تواند به چارچوب استعلایی دیگری متوسل شود، یا به جای آن، بپذیرد که چارچوبی پیشینی وجود دارد. در ارتباط با راه حل اول، هابرماس اظهار می دارد که علایق معرفتی، ریشه در ساختارهای عمیق نوع بشر دارند. اما این، فقط مفهوم انسان شناختی استعلایی دیگری است که خودش احتیاج به توجیه دارد. این راه حل به عقب نشینی نامحدود از چارچوب های استعلایی می انجامد، چرا که می توان با هر چارچوب جدید، بر توجیه آن ها اصرار ورزید. معنای این سخن آن است که در پایان، هیچ توجیهی فراهم نمی آید. اگر قرار است از این عقب نشینی پرهیز کنیم، باید دست به دامن چارچوب پیشینی بشویم که هابرماس از این راه حل هم گریزان است. به نظر می رسد که هیچ کدام از این دوراه حل برگزیده نخواهند شد؛ جایگاه علایق که نه پذیرای دلیل تجربی است و نه در حوزه استعلایی باید جست و جو شود (یعنی حقایقی شبه استعلایی بودن) چیز مبهمی خواهد بود. اگر جایگاه معرفت شناختی علایق این چنین به مخاطره بیفتد، پیامدهای وخیمی برای نظریه انتقادی خواهد داشت، زیرا علایق برای فراهم آوردن شالوده ای جهت ادعاهای مطرح شده از سوی علوم به کار گرفته خواهند شد. معنای این سخن آن است که ادعای هابرماس مبنی بر وجود دو مقوله معرفتی و پژوهشی متمایز، به خاطر نبود توجیه کافی باطل می شود.

در پروتو انتقادات گوناگون از جایگاه معرفت شناختی علایق (مثل مک کارتی، ۱۹۸۱؛ لورزو لاکومسکی، ۱۹۹۱، به ویژه در فصل ۷) هابرماس حس کرد که ناچار است بنویسد: «امروز نظر من این است که تلاش برای توجیه نظریه انتقادی از راه نظریه معرفت، هر چند به بیراهه نرفته، به واقع، راهی غیر مستقیم بوده است» (۱۹۸۲، ص ۲۳۳). این ارزیابی موجب گردید که وی نظریه اش را بر نظریه زبان، به جای [نظریه معرفت. م] استوار گرداند (هابرماس، ۱۹۷۹، ۱۹۸۵ الف).

۳- صلاحیت ارتباطی و وضعیت گفتاری مطلوب

مفهوم صلاحیت ارتباطی که در وضعیت گفتاری مطلوب به اوج خود می رسد محور نظریه انتقادی است، زیرا در این جاست که لایه های گوناگون تحقیقات هابرماس گرد هم می آیند. به موازات نقد مارکس بر اقتصاد سیاسی، هابرماس می کوشد تا شکل های مختلف از

خودبیینگانی معاصر را که در ارتباطات بدشکل آشکار گردیده، روشن سازد. او می خواهد نشان دهد که استعداد رهایی بخشی در زبان عادی وجود دارد که هم متضمن و هم پیش بینی کننده وضعیت گفتاری مطلوب است که در آن، ارتباط آزاد از سلطه امکان پذیر می باشد. نفوذ تمام عیار نظریه صلاحیت ارتباطی هابرماس را بدون مراجعه به سه اصل زیربنایی آن، که نیازمند توضیح بیش تر است نمی توان به خوبی فهمید. این سه اصل عبارت اند از:

الف - نظریه گفتمان و رابطه اش با تعامل،

ب - نظریه حقیقت اجماعی، و

ج - مفهوم وضعیت گفتاری مطلوب.

از دیدگاه هابرماس، می توان از این واقعیت شروع کرد که بازی های زبانی در حال اجرا، که کارهای گفتاری در آن ها مبادله می شود، بر اجماعی اساسی استوارند که در جریان بازشناسی متقابل دست کم چهار ادعای اعتبار پدید می آید. این ادعاها عبارتند از «قابل فهم بودن سخن، درستی جزء گزاره ای آن، صحت و مناسبت جزء عملکردی آن، و اعتبار فاعل سخن» (هابرماس، ۱۹۷۴، ص ۱۸: ۱۹۷۹، فصل ۱)

هابرماس معتقد است که در ارتباطات طبیعی، این ادعاها غیر منتقدانه پذیرفته می شوند. فقط وقتی اجماع پیشین به چالش کشیده می شود، می توان همه ادعاها را زیر سؤال برد. موجه بودن این ادعاها در گرو «گفت و گویی نظری» است که کاری بین الاذهانی در داخل جامعه محققان می باشد. این مفهوم، از تفسیر هابرماس از الگوی علم تجربی پیرس اقتباس گردیده است (هابرماس، ۱۹۷۲، الف، فصل های ۵ و ۶). هر چند گفت و گوی نظری، مستلزم «وجود محدودیت های عملی است»، اما این موضوع، به طور ضمنی در تعامل، مسلم انگاشته می شود، زیرا هابرماس فرض را بر این می نهد که فاعل ها به واقع می توانند باورهای خود را از راه گفت و گو توجیه کنند. این توانایی، خصیصه بازی های زبانی در حال اجراست. با این حال، او به این حقیقت نیز واقف است که در میان شرکای ارتباطی، هیچ تناسب کاملی از حیث قدرت وجود ندارد.

اگر معلوم شود که اجماع باید عقلانی باشد، اما بعد از تأمل و بحث بیش تر، مشخص گردد که چنین نیست، چگونه می توان فهمید که عوامل پدید آورنده اجماع عقلانی کدام اند؟ هابرماس ادعا می کند که تنها منبع موجود، خود گفت و گو است. او می داند که این پاسخ ممکن است به دور باطل بینجامد و لذا اظهار می دارد که هر توافق پدید آمده ای اجماع نیست که معیار حقیقت محسوب شود. برای مثال، اگر توافقی بر مبنای آنچه هابرماس (پنهان یا آشکار)، عمل «راهبردی»

می‌نامد پدید آید، «شبه اجماع» خواهد بود (هابرماس، ۱۹۸۲، ص ۲۳۷). عمل راهبردی، عملی است که در درجه اول برای حفاظت از موفقیت شخصی فرد، به وسیله فریب آگاهانه یا ناآگاهانه به عهده گرفته می‌شود. در مورد ارتباطاتی که به طور نظام‌دار تحریف شده‌اند (یعنی فریب ناآگاهانه)، هابرماس معتقد است که «دست کم یکی از شرکا خودش را در رابطه با این حقیقت که او به واقع، راهبردی رفتار می‌کند فریب می‌دهد، در حالی که وی فقط در ظاهر، نگرشی را پذیرفته که به طرف دستیابی به فهم جهت‌گیری شده است» (ص ۲۶۴). به نظر هابرماس، حتی در این مورد نیز خود بازیگران می‌توانند بفهمند. ولو «به طور مبهم و شهودی» - که کدام یک از این دو نگرش را پذیرفته‌اند. هر دو نوع نگرش به عنوان «گونه‌های تعامل اصیل»، تلقی و ممکن است در کل با یکدیگر تلفیق شوند. در نتیجه می‌گوید: «...در بیش تر مواقع برای یک مشاهده‌گر دشوار است که اسناد درستی داشته باشد» (ص ۲۶۶). به نظری، اگر می‌خواهیم به یک اجماع حقیقی (یا «تأسیسی»^۱) دست یابیم باید قدرت بحث را به عنوان تنها الزام جایز بپذیریم، و جست‌وجوی جمعی حقیقت را به عنوان تنها انگیزه مجاز مورد توجه قرار دهیم.

پس وقتی دلیل، قانع‌کننده باشد و شخص را به جست‌وجوی حقیقت برانگیزد، صلاحیت عقلانی بودن، پیدا می‌کند. در این دیدگاه، عقیده هابرماس نهفته است که برای گفت‌وگو جهت رسیدن به مراحل عالی باید آزادی فزاینده‌ای وجود داشته باشد، دعوای حقیقت و دعوای مربوط به صحت گفته‌ها و هنجارها باید به لحاظ برهانی بودن قابل ارزیابی، و در جریان ارزیابی نیز قابل تغییر یاردا باشند. از نگاه هابرماس، شرایط دستیابی به این گونه آزادی در «وضعیت گفتاری مطلوب» حاصل می‌شود، به این دلیل که «طرح وضعیت گفتاری مطلوب، به ضرورت، با ساختار گفتار بالقوه در آمیخته است؛ و نیز به این دلیل که هر گفتار، حتی گفتار فریب کارانه عمدی، به سوی تصور حقیقت، جهت‌گیری شده است» (۱۹۷۲، ب، ص ۱۴۴). وضعیت گفتاری مطلوب، وقتی به دست می‌آید که شرایط روابط متقارن، که متضمن برخورداری همه گویندگان از فرصت‌های مساوی برای انتخاب و اجرای «اعمال گفتاری» و قبول نقش‌های گفت‌وگویی قابل تعویض است، فراهم آید. طبق نظر هابرماس، از آن جا که گفت‌وگوی عملی در مجموع تحریف می‌شود، و نیز از آن جا که وضعیت گفتاری مطلوب فقط قابل پیش‌بینی است، ارزیابی تجربی این موضوع که آیا شرایط وضعیتی یاد شده به واقع حاصل گردیده یا خیر، و تا چه اندازه، دشوار است.

1. "founded"

به اعتقاد هابرماس، این مسأله را به هیچ طریق پیشینی نمی توان حل کرد. حتی در شرایط مطلوب نیز هیچ معیار واحد و مسلمی برای دآوری در باره این که آیا اجماع به دست آمده تأسیسی است یا خیر وجود ندارد؛ فقط با نظر به گذشته است که می توان مشخص کرد شرایط وضعیت گفتاری مطلوب حاصل گردیده است یا خیر. مشکل یاد شده در این واقعیت قرار دارد که:

وضعیت گفتاری مطلوب، نه پدیده ای تجربی است، نه يك مفهوم محض، بلکه يك فرض یا اسناد متقابل^۱ اجتناب ناپذیر در گفت و گو است. این فرض می تواند، گرچه لازم نیست، در برابر واقعی باشد؛ اما حتی وقتی در برابر واقعی است هم خیالی است که عملاً در ارتباط، مؤثر است. این است که من ترجیح می دهم از پیش بینی وضعیت گفتاری مطلوب سخن بگویم. این پیش بینی به تنهایی مجوزی است برای پیوستن ما به اجماعی که به واقع، بدست آمده و ادعا می شود عقلانی است. در عین حال، معیاری است نقادانه که می توان با آن، هر اجماع به واقع بدست آمده را زیر سؤال برد و ولسی کرد (هابرماس در مک کارتی، ۱۹۷۶، ص ۴۸۶).

این دیدگاه دقیقاً به کجا می انجامد؟ قطع نظر از جنبه های انتزاعی اش، انسان را به يك الگوی روشی برای مذاکره می سپرد که در عمل، سه ویژگی دارد:

الف - به دلیل تفاوت قدرت موجود در جامعه، هر کسی نمی تواند در مذاکره شرکت کند؛
ب - حتی وقتی انسان در عمل به توافق می رسد، مطمئن نیست که این توافق، به واقع، يك اجماع است، ابزاری هم برای واریسی این مسأله ندارد (با فرض این که انجام چنین کاری در وهله اول ارزشمند است)؛ و

ج - زبان مورد استفاده برای رسیدن به اجماع، خودش حامل ایدئولوژی است. هر چند هابرماس تأکید می کند که الگوی او فقط يك «پیش بینی» برخوردار از جایگاه «فرضیه عملی» است که به هیچ جامعه تاریخی ارجاع نمی شود (هابرماس، ۱۹۸۲، صص ۲۶۲-۲۶۱)، با این حال می توان بر ظرفیت بالقوه این الگو برای متحقق شدن در این جا و اکنون تأکید کرد. به خاطر داشته باشید که راه حل این معما آن است که فقط با نظر به گذشته می توان مشخص کرد شرایط آن حاصل شده است یا خیر. باز هم به خاطر داشته باشید که این شرایط، اصول مسلم روابط متقارن اند که در آن ها همه گویندگان از فرصت های مساوی برای «انتخاب و اجرای اعمال گفتاری» برخوردارند. اما این هم مشکل را حل نمی کند، زیرا باید این سؤال را تکرار کرد که از کجا می توان فهمید این

«فرصت‌های برابر» حاصل شده‌اند؟ چون همه چیز می‌باید از آن پیروی شود گزارش‌های فردی است که ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه، همراه کننده یا حتی غلط باشند، ارزیابی مربوط به گذشته نیز نمی‌تواند از عقب‌گرد شکاکانه اجتناب کند.

هابرماس، الگوی خود را «توهم ذاتی» و «فرض اجتناب‌ناپذیر گفت‌وگو» می‌نامد که در عین حال، ممکن است همیشه غیر واقعی باشد. مک‌کارتی از این مطلب، چنین نتیجه‌گیری می‌کند: «با این حال، چنین چیزی موجب عدم مشروعیت این آرمان نخواهد شد؛ آرمانی که می‌تواند به طور کم و بیش مناسب به واقعیت نزدیک شود؛ آرمانی که می‌تواند به صورت راهنمایی برای نهادینه کردن گفت‌وگو و به عنوان معیاری منقدانه برای سنجش هر اجماعی که به واقع، به دست آمده، خدمت کند» (۱۹۸۱، ص ۳۰۹).

هر چند این، دفاعی نامتعارف از وضعیت گفتاری مطلوب نیست، اما نامعتبر است. نامعتبر بودن آن از این روست که وضعیت گفتاری مطلوب، در اصل، تحقق نیافتنی است. این دفاع نمی‌تواند به طور «کم و بیش» مناسب به واقعیت نزدیک شود، زیرا همان گونه که در بالا گفته شد، شرط رجوع به گذشته، هابرماس را از مسأله توقف عقب‌گرد شکاکانه بی‌حد و حصر رها نخواهد کرد. در نتیجه، حتی نمی‌توان به آنچه خوداندیشی و علاقه‌رهایی بخش نوید می‌دهد دست یافت: آزادی از نگرش‌های جزئی که به هر حال فقط پیش شرط رسمی اقدام عملی، سیاسی در طرح هابرماس دربارهٔ اشیاء است. برای عملی شدن نظریه هابرماس باید چیزی را که از نظر خودش هنوز وجود ندارد، بلکه فرض می‌شود در نتیجهٔ این نظریه به وجود خواهد آمد پیش فرض گرفت: یعنی دنیایی که در آن، قدرت و کنترل، برابر شده‌اند. پس، این نظریه، نسبت به مسأله تغییر اجتماعی، که سازندهٔ بخش بسیار زیادی از میراث تاریخی - ماتریالیستی آن است، ساکت می‌باشد. (برای آشنایی با نقد بیش‌تر این جنبه، نگاه کنید به اورز و لاکومسکی، ۱۹۹۱، فصل ۷)

۴- نتیجه‌گیری

این که الگوی عقلانی نامبرده (یعنی اشخاص عاقلی، تفاوت‌هایشان را در وضعیت گفتاری مطلوب به بحث می‌گذارند) دست کم به عنوان راه‌حلی بالقوه برای «مسألهٔ نظریه / عمل» معروف - که نظریه سنتی (اثبات‌گرایی) را ناتوان از آگاه‌سازی و هدایت عمل می‌داند - گرامی داشته شده، مایهٔ حیرت و شگفتی است. اگر تحلیلی که گذشت درست باشد، به نظر می‌رسد که نظریهٔ انتقادی هم ناتوان از انجام چنین کاری باشد. هر چند ادلهٔ فوق‌الذکر، راه قابل ملاحظه‌ای را به

سوی توضیح مسائل مربوط به نظریه صلاحیت ارتباطی، و لذا نظریه انتقادی، می گشایند، اما در نهایت شکست می خورند، زیرا حقیقت اجتماعی از رویارویی مستقیم با «موضوع های تجربه ممکن»، گریزان است.

به دیگر سخن، نظریه حقیقت اجتماعی، منکر امکان ساخت گزاره های حقیقی درباره واقعیت تجربی است. اگر اصولاً نمی توانیم بفهمیم که، به گفته هابرماس، در جامعه معاصر، ارتباط تحریف شده و ستم وجود دارد یا خیر، پس به تفکر محض و انهاده می شویم. می توان از راه شهود، این مطلب را پذیرفت که تفکر، به صورت نقطه ضعف دیگری برای معرفت درمی آید. اگر نظریه انتقادی جامعه می خواهد برای این دنیا مناسب باشد باید این مسائل اساسی را حل کند.

همچنین نگاه کنید به: نظریه های جامعه شناختی کلاسیک در باب تعلیم و تربیت؛ نظریه های جامعه شناختی معاصر در باب تعلیم و تربیت؛ تحقیق مشارکتی؛ الگوهای تحقیق در تعلیم و تربیت.

پی نوشت ها

- Apple M.W 1982 *Education and Power*. Routledge and Kegan Paul, London
- Baldwin E.E 1987 Theory VS. ideology in the practice of teacher - education. *J. Teach. Educ.* 38 (1): 16-19
- Bates R.J. 1983 *Educational Administration and the Management of Knowledge*. Deakin University Press, Geelong
- Bowles S. Gintis H 1976 *Schooling in Capitalist America*. Basic Books. New York
- Bredo E, Feinberg W (eds.) 1982 *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Temple University Press, Philadelphia, Pennsylvania
- Carr W, Kemmis S 1986 *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Falmer Press, London
- Evers C.W. Lakomski G 1991 *Knowing Educational Administration*. Pergamon Press, Oxford
- Evert G.D 1991 Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Rev. Educ. Res.* 61(3): 345-78
- Foster W.P 1980 Administration and the crisis of legitimacy: A review of Habermasian thought. *Harv. Educ. Rev.* 50 (4): 496-505
- Foster W.P 1986 *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*. Prometheus. Buffalo, New York
- Giroux H 1983 *Critical Theory and Educational Practice*. Deakin University Press, Geelong

- Habermas J 1971 *Toward a Rational Society*. Heinemann. London
- Habermas J 1972s. *Knowledge and Human Intrests*. Heinemann, London
- Habermas J 1972 b Towards a theory of communicative competence. In: Dreitzel H. P (ed.) 1972 *Recent Sociology, No. 2: Patterns of Communicative Behavior*. Macmillan. New York
- Habermas J 1972c *Toward a Rational Society*. Heinemann. London
- Habermas J 1974 *Theory and Practice*. Heinemann, London
- Habermas J 1976a *Systematicall distorted communication - In: Connerton P (ed.) 1976 Critical Sociology*. Penguin, Harmondsworth
- Habermas J 1976 b *Legitimation Crisis*. Heinemann, London
- Habermas J 1976c *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. 2nd edn. Suhrkamp, Frankfurt
- Ha bermas J 1979 *Communication and the Evolution of Society*. Beacon Press, Boston. Massachusetts
- Habermas J 1982 A reply to my critics. In : Thompson JB. Held D (ed.) 1982 *Habermas: Critical Debates*. Macmillan. London
- Habermas J 1985 a [trans. Mc Carthy T A] *The theory of Communicative Action I : Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press. Boston. Massachusetts
- Habermas J 1985b *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Suhrkamp. Frankfurt
- McCarthy TA 1976 A theory of communicative Competence. In: Connerton P (ed.) 1976 *Critical Sociology*. Penguin. Harmondsworth
- McCarthy TA 1981 *The Critical Theory of Jurgen Habermas*. MIT Press, Cambridge. Massachusetts
- Mezirow J 1985 Concept and action in adult - education. *Adult Educ. Q* - 35(3): 142-51
- Prunty J.J 1985 Signposts for a critical educatioal policy analysis. *Aust J. Education*. 29 (2): 133-10
- Shapiro S 1984 Crisis of legitimation: Schools, society and declining faith in education. *Interchange* 15(4): 26-39
- Van Manen M 1977 Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curric. Inq*. 6(3): 205-28
- Weiler H.N 1984 The political economy of education and development. *Prospects* 14 (4):467-77
- Young RE 1989 *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children'sFuture*. Harvester Weatsheaf, New York

فصل سی و دوم

فلسفه، تعلیم و تربیت، و چالش پست مدرنیسم^۱

هوارد ای. لوزمن

ساموئل ام. کرلور

در حال حاضر، مخالفت با مدرن، امری چشمگیر است، و واژه‌هایی با پیشوند پسا (Post) - «پسا صنعتی»، «پسا آزاد»، «پسا ساختاری» و حتی «پسا فلسفه» - به اطراف پرتاب می‌شوند. منتها واژه فراگیر، همان پست مدرن است. برخی از صاحب نظران، ادعا می‌کنند که آنچه پست مدرن نامیده می‌شود، تنها جزیی از مدرن است، در حالی که دیگران، آن را پدیده‌ای جدید و متفاوت می‌دانند، از منظر یک تاریخ‌دان، شاید مشکل چنین ادعاهایی آن است که ما - معاصران - در برابر آنچه در حال وقوع است، صرفاً بسیار سختگیر هستیم و پیش از آن که بتوانیم نظری به گذشته بیفکنیم و به شایستگی درباره اهمیت پست مدرنیسم داوری کنیم، می‌بایست زمانی سپری شود.

با این حال، اظهار نظرها درباره پست مدرن، فضا را پر کرده و نحوه کاربرد این واژه غالباً ابهام آفرین است: آیا به این معناست که ما در حال ورود به یک دوره تاریخی پس از مدرن - چیزی شبیه به نقطه عطفی که با صنعتی شدن و انقلاب علمی، فن شناختی پدید آمد - هستیم؟ یا به معنای

1. Ozman, Howard A and Craver, Samuel M. (1995). *Philosophical Foundations of Education*. New Jersey: Simon Schuster. PP. 361-386.

تغییری در سبک‌های هنری و ادبی در درون عصر مدرن - آن گونه که با ظهور هنر مدرن و رمان مدرن رخ داد - است؟ یا این که پست مدرنیسم، چیز دیگری است: دوره‌ای میانین که در آن، شیوه‌های کهنه اندیشیدن، در حال زیر سؤال رفتن و عصری نوین از فراسوی افق، در حال پدیدایی است؟ به دیگر سخن، ممکن است پرسش‌های خردمندانه‌ای از این دست مطرح شود: آیا دوران مدرن، مرده یا در حال مردن است؟ آیا پست مدرنیسم حقیقتاً يك نقطه عطف تاریخی در اندیشه و فرهنگ انسانی است؟ یا این تغییر آشکار، فقط يك نوسان دوره‌ای در، مثلاً، ذائقه‌های هنری، ادبی، و نظری اندیشمندان است؟ در هر صورت، تحولی عقلانی در حال وقوع است، که باید به خاطر آثار و پیامدهایش بررسی شود.

تنوع پست مدرن

تقریباً هر مجله علمی که در يك یا دو دهه گذشته به نقد ادبی یا اجتماعی اختصاص یافته، حاوی نوشته‌هایی متعدد درباره موضوعی است که «پست مدرن» نامیده می‌شود، اما خود این اصطلاح به سهولت تعریف یا توصیف نمی‌شود. فردريك جیمسون (۱۹۸۸) در ایدئولوژی‌های نظریه^۱ خاطر نشان کرد که پست مدرنیسم، مفهومی شدیداً اختلافی است و مشکل اساسی به روابط انگلیش با مدرنیسم مربوط می‌شود. در حقیقت، می‌توان هر ویژگی پست مدرن را عملاً و به سهولت به مدرن نسبت داد، اما جیمسون، آشکار ساخت که تحولات دهه ۱۹۶۰، که طی آن، حقایق مسلّم زمان، زیر سؤال رفت و تجارب گوناگونی در ارتباط با چشم اندازها و سبک‌های «ناخوشایند» زندگی به ظهور پیوست، عاملی مهم در تولد پست مدرنیسم بوده است. برای مثال، اهالی جهان سوم، یوغ‌های استعماری را به دور افکندند و حاشیه‌نشین‌ها و اقلیت‌ها، هویتی نوین برگزیدند. در این زمان بود که تحت تأثیر استالین زدایی، کمونیسم قدیم به فراموشی سپرده شد. امیدواری‌هایی به چپ جدید و کمونیسم نوین شکل گرفت و در ایالت متحده، مخالفت با جنگ ویتنام، نسل جدید را به مسیرهای افراطی اجتماعی و سیاسی کشاند.

با این حال، امروز می‌توان مشاهده کرد که آزادسازی موعود جهان سوم، ساده انگاری مفراطی بیش نبوده، جنبش‌های نوین کمونیستی و چپ‌گرا در رویایی با محافظه کاری جدید پر خاشگر، عقب نشسته یا نابود شده، مخالفت با جنگ ویتنام و شور و هیجان شدید آن صرفاً

به خاطره‌ای بدل گردیده، و بسیاری از سبک‌های «ناخوشایند» زندگی که در سال‌های خشن ۱۹۶۰ کاملاً سیطره داشت - و شکل‌های هنری و شیوه‌های فکری - که چنان فرهنگی والا خدمت می‌کردند - هم اکنون تا مرتبه تولید انبوه کالاها تنزل یافته و به شکل‌های عادی زندگی روزمره، تبدیل شده است. پس، از منظر جیمسون، آنچه ابتدا بسیار نوید بخش تلقی می‌گردید، در دهه ۱۹۸۰ به صورت اموری فرعی یا پیش پا افتاده در آمد. به نظر می‌رسد نومیدی و خستگی، از جمله نتایجی است که حاصل گردید.

از دیدگاه تود ژیتلین^۱ در سال ۱۹۸۹، حجم و سطح تفسیرها پیرامون پست مدرن، نشان می‌دهد که این موضوع حقیقتاً مهم است و نگرانی زیادی درباره آن وجود دارد. ژیتلین دریافت که این اصطلاح معمولاً به سبک‌های گوناگونی اطلاق می‌شود که با نوعی خستگی هنری یا عقلانی و علاقه به طنز، احتمال و فرهنگ عمومی در ارتباط اند. دیدگاه پست مدرن، از اندیشمندان اروپایی، همچون میشل فوکو^۲، ژاک دریدا^۳، ژان بودریار^۴، ژاک لاکان^۵، و ژان-فرانسوا لیوتار^۶، سرچشمه می‌گیرد؛ و یکی از مهم‌ترین مسائل مورد علاقه آن، چگونه زیستن، حس کردن و اندیشیدن در دنیای گسترش هسته‌ای، بی‌ثباتی اقتصادی و ناپایداری سیاسی است. ژیتلین، دیدگاه‌های پیش مدرن و مدرن را از پست مدرن، تفکیک کرد.

پیش مدرنیسم، همانند رنسانس که فرهنگ رفیع باستانی را بیش از فرهنگ عمومی می‌ستود، شیفته نوعی وحدت نظر بود. مدرنیسم هم که فرارسید، سودای وحدت را در سر می‌پروراند، اما کوششی علیه فروپاشی وحدت قدیمی تر بود؛ و هر چند حسرتی برای جامعیت مفروض گذشته وجود داشت، اقتدار سنتی در معرض تردید قرار گرفت و اقتداری نوین - از قبیل اقتدار علم بردین - جستجو شد. اما در پست مدرنیسم، وحدت طلبی، به ظاهر محدود گردیده و آرایشی شگفت‌انگیز از سبک‌ها و تفسیرها به وقوع پیوسته است. تقلید ادبی^۷، تفاوت^۸، و کنار هم نهادن^۹ برجستگی دارد و داعیه‌های سنتی در باب جهان‌شمولی^{۱۰}، ساخت‌زدایی گردیده، زائد تلقی می‌شوند. اگر مدرنیسم، وحدت قدیمی تر را ویران ساخته و خودش نیز در حال فروپاشی است، ژیتلین نشان داد که پست مدرنیسم، مجذوب قطعات برجای مانده است.

1. Todd Gitlin
3. Jacques Derrida
5. Jacques Lacan
7. pastiche
9. juxtaposition

2. Michel Foucault
4. Jean Baudrillard
6. Jean-Francois Lyotard
8. difference
10. universality

به طور کلی، اندیشه پست مدرن، متوجه بحرانی در فرهنگ گردیده، بر این باور است که به هیچ رونی نمی توان سنت فرهنگی یا شیوه فکری واحدی را به منزله یک فراروایت^۱ -صدایی جهان شمول برای تمامی تجارب بشری- به خدمت گرفت. چنان که ژان-فرانسوا لیوتار در شرایط پست مدرن^۲ (۱۹۸۴). بیان می کند، یک تعریف ساده از پست مدرن، «تردید درباره فراروایت ها» است. یکی از دیدگاه هایی که غالباً به وسیله پست مدرنیسم زیر سؤال رفته، فراروایت مدرنیستی اروپایی در باب ساختارهای عقلانی جهان شمول است که چنان معیارهایی برای قضاوت درباره خیر، حقیقت، و زیبایی، به کار می آیند. این دیدگاه در فلسفه، همان است که ریچارد رورتی^۳ در فلسفه و آیین طبیعت^۴ بدان حمله برد و اعلام کرد که فلسفه صرفاً «آیین» عینی «طبیعت» نیست که تمام داعیه های معرفتی در برابرش سنجیده شوند. جان کاستی^۵ در اثری مشابه، به نام الگوهای گم شده: تصاویر انسان در آیین علم^۶، خردگرایی علمی را به لحاظ ادعاهایی که در باب عینیت بی طرفانه دارد- با این که پژوهش واقعاً علمی به جای اتکای بر آیین روش شناختی محض، تا حد قابل ملاحظه ای بر حدس، شهود، و حتی لذت زیبایی شناختی متکی است- به باد انتقاد گرفت.

بدین سان، آنچه پست مدرنیسم می بیند بحرانی در فرهنگ است، آنچه می ستاید نگرشی بت شکنانه است که با داعیه های جهان شمول درهم می شکند، و آنچه رد می کند یقین عینی است که در صدد پایان بخشیدن به بحث و مجادله است. در نتیجه، مرزهای مشخصی همچون مرزهای معرفتی میان رشته های دانشگاهی، که روزگاری بس روشن به نظر می آمدند، امروز رنگ پریده به نظر می رسند. یک نکته مورد توجه، نحوه تأثیر مطالعات فلسفی معاصر بر دیگر رشته ها و چگونگی تأثیر این رشته ها بر فلسفه است. این نوع بارور سازی متقابل احتمالاً در تعامل بین فلسفه و علوم اجتماعی، تاریخ، و زبان و ادبیات، بسیار چشمگیر بوده، اما به همان اندازه به نظریه تعلیم و تربیت نیز سرایت کرده است.

اگر تعلیم و تربیت، موشکافی های پست مدرن را تجربه کرده، احتمالاً- هر چند نه منحصرأ- نیرومندترین منبع آن، پیروان نظریه انتقادی^۷ بوده اند. برای مثال، استنلی آرونوویتز^۸ و

1. metanarrative

3. Richard Rorty

5. John Casti

6. Paradigms Lost: Images of Man in the Mirror of Science

7. critical theory

2. The Postmodern Condition

4. Philosophy and Mirror of Nature

8. Stanley Aronowitz

هنری ژيرو^۱ در تربیت پست مدرن: سیاست، فرهنگ، و نقد اجتماعی^۲ (۱۹۹۱)، بخشی از مشکل روشن سازی پست مدرنیسم را ناهمخوانی شرایط پست مدرن معرفی کردند. به علاوه، متوجه يك بحران در فرهنگ شده، نوعی تربیت پست مدرن رهایی بخش را که از حیث گزینه های-هرچند موقتی-آن پاسخگو است، پیشنهاد نمودند. نکته مهمی که آرونویتز و ژيرو مطرح ساختند، رویکردی بنیادین به تربیت و دموکراسی بود که می بایست جایگزین روایت های کهنه حاکم بر علوم انسانی، علم مدرن، و اثبات گرایی فلسفی می گردید.

سنت های دانش که برنامه درسی^۳ را بر اساس قواعد يك سنت ویژه فرهنگی، «قوانین علمی»، یا اصول اولیه استوار ساخته بودند، به مثابه شکل هایی از سلطه گری مداوم، مورد اعتراض قرار می گیرند. آرونویتز و ژيرو، راه چاره را در تدوین يك برنامه درسی دیدند که حاوی دانش حاشیه ای و گفتمان های متفاوت، به ویژه پیرامون هویت های جنسی، نژادی، قومی، و طبقاتی است. آنها از تعلیم و تربیتی دفاع می کنند که این صداها را به جایگاهی برابر با یا حتی فراتر از معیارهای سنتی ارتقاء می بخشد. دانش سنتی فراموش نمی شود، اما وقتی که مورد مطالعه قرار می گیرد، باید محتوا به منظور «ساخت زدایی» از «متن» بررسی شود؛ ساخت زدایی از متن یعنی تشخیص این موضوع که متن چگونه عقاید متفاوت ما را (به لحاظ جنسیت، نژاد، و مانند آن) شکل می دهد و بخش هایی از جامعه را به قدرت و ثروت می رساند و بخش های دیگر را به جایگاه پیروان فرو می کاهد.

پست مدرنیسم و فلسفه

پست مدرنیسم اساساً مولود فکری فیلسوفان نیست، اما آنان به یقین در زایش و گسترش آن سهمی به سزا داشته اند. بسیاری از پست مدرنیست ها واژه «نظریه» را بر فلسفه ترجیح می دهند، زیرا می خواهند از فراروایت های سنتی و مرزبندی های ساختگی بین حوزه های معرفت، که به واسطه خطوط مرزی میان رشته های تحصیلی پدید می آیند، اجتناب کنند. با وجود این، سخن گفتن از فلسفه پست مدرنیسم، کاری منصفانه خواهد بود، اگر توجه شود که پست مدرنیسم با تنوع و التقاط مشخص می گردد، و «فلسفه پست مدرن» بر توافق یا

1. Henry Giroux

2. Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism

3. curriculum

وحدت فکری فوق العاده‌ای دلالت ندارد. اگر پست مدرن، طفیلی مدرن باشد، فلسفه پست مدرن، که مجنوب چیزهایی است که فلسفه مدرن ساخته است، نیز چنین خواهد بود. از این رو، مروری فشرده، برای فراهم آوردن يك زمینه مناسب انجام خواهد شد.

فلسفه پراگماتیسم، که دیدگاه‌های متافیزیکی درباره‌ی جهان کلی را مردود می‌شمرد، معرفت را امری موقت و غیر یقینی می‌داند و متضمن تعهد در برابر بهبود یا حل مسائل انسانی است؛ تعهدی که در آن، تعلیم و تربیت نقشی محوری دارد. طرفداران اصلی اش چارلز سارندرس پیرس^۱، ویلیام جیمز^۲، و جان دیویی^۳ اند، و امید خوش بینانه آنها به آینده و نیاز به کار و فعالیت برای حل مسائل، از جمله شاخص‌های پراگماتیسم است. از اواسط قرن بیستم، پراگماتیسم رو به افول نهاد، اما با احیای آن، دیدگاه پراگماتیک نوین با موضوعات خاص پست مدرن در فلسفه و تعلیم و تربیت، همچون رد فراروایت‌ها و بیزاری از یقین عینی، طنین افکن می‌شود. ریچارد برنشتاین^۴، ریچارد رورتی^۵، و کرنل وست^۶ از نمایندگان اصلی نوپراگماتیسم اند و رورتی - به طور مشخص - با فلسفه پست مدرن شناخته شده است.

تفکر پست مدرن به رفتارگرایی^۷، به دلیل دیدگاه کل گرایانه آن درباره عینیت علمی و فروکاستن نیات و اعمال انسانی تا حد يك فناوری رفتار، پاسخ منفی می‌دهد. پاسخ پست مدرنیسم به فلسفه تحلیلی نیز منفی است، زیرا این فلسفه، مجنوب اثبات‌گرایی^۸ و عینیت‌گرایی^۹ است. با این حال، پست مدرنیست‌ها در برابر حساسیت فلسفه تحلیلی نسبت به زبان، به خصوص آثار بعدی لودویگ ویتگنشتاین^{۱۰}، که زبان را دارای کاربردهای گوناگون می‌دانست و تأثیر متقابل معانی را می‌ستود، واکنش مثبت نشان می‌دهند.

وجودگرایی^{۱۱}، پدیدارشناسی^{۱۲}، و فلسفه تأویلی^{۱۳} نیز در اینجا قابل ذکرند. برخی از چهره‌های این فلسفه‌ها عبارتند از: فردریک ویلهلم نیچه^{۱۴}، مارتین هایدگر^{۱۵}، و ژان پل سارتر^{۱۶}. مبارزه نیچه با فلسفه سنتی و دیدگاه‌های اخلاقی و سیاسی مهم وی، وجودگرایی و دیگر

1. Charles S. Pierce

3. John Dewey

5. Richard Rorty

7. behaviorism

9. objectivism

11. existentialism

13. hermeneutics

15. Martin Heidegger

2. William James

4. Richard Bernstein

6. Cornel West

8. positivism

10. Ludwig Wittgenstein

12. phenomenology

14. Friedrich Wilhelm Nietzsche

16. Jean-Paul Sartre

دیدگاه‌های فلسفی را تحت تأثیر قرار داد. تحلیل و تفسیر هایدگر از مفهوم «بودن در جهان»^۱، موجب بررسی مفاهیمی چون بی‌ظنیر بودن و اختصاصی بودن گردید. سارتر این نظریه را مطرح کرد که ما باید معنای خودمان در جهان را بسازیم. پذیرش مارکسیسم به وسیله این فیلسوف با اصرار بر این که هیچ نوع جبرگرایی عینی در کار نیست، همراه بود. پست مدرنیست‌ها در این نظریه‌ها، به ویژه در مبارزه با فلسفه سنتی، با تأکید بر بی‌ظنیر بودن و اختصاصی بودن، و بدبینی به جبرگرایی عینی، حمایت و پشتیبانی زیادی پیدا می‌کنند. این موضوعات نیز در فلسفه و فلسفه تربیتی پست مدرن، پذیرشی همدلانه می‌یابند.

در غرب، شل مارکس سرانجام به مکتب فرانکفورت^۲ و نظریه انتقادی^۳ منتقل گردید. بخشی از این تحول، به دلیل تغییراتی بود که در سرمایه‌داری غرب رخ داد و بخشی دیگر به دلیل سرخوردگی نسبت به مارکسیسم کهنه «متداول». اندیشمندانی چون جرج لاکاش^۴ تحلیل‌هایی انتقادی از تغییرات ساختاری در جوامع غربی فراهم ساختند، در حالی که دیگر متفکران، از قبیل آنتونیو گرامشی^۵، مارکسیسم را از تضاد طبقاتی دوگانه با سلطه فرهنگی و تضاد بین گروه‌های فرهنگی مسلط و تحت سلطه دور ساختند. مکتب فرانکفورت، به رهبری ثئودور آدورنو^۶ و ماکس هورکهایمر^۷، رویکردهای میان‌رشته‌ای جدیدی را برای مطالعه جامعه و فرهنگ مطرح ساخت، و اصطلاح «نظریه انتقادی» آرام آرام به کار بسته شد. در نتیجه، نظریه انتقادی دارای اهمیتی فراوان برای فلسفه و نظریه تربیتی پست مدرن است.

معمولاً فلسفه مدرن، موضوع‌ها و اندیشه‌هایی را عرضه می‌کند که بسیاری از پست مدرنیست‌ها از آن‌ها تغذیه می‌کنند، هر چند به یقین، عدم توافق و بیزاری نیز وجود دارد. با توجه به این موضوع، می‌توان زمینه فکری فلاسفه پست مدرن را بهتر درک کرد، چرا که آن‌ها از پیشینیان، عناصری را هم مورد انتقاد قرار داده و هم پذیرفته‌اند.

پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت

هر چند به نظر می‌رسد که نیرومندترین عنصر فلسفه تربیتی پست مدرن از سنت

1. dasein

3. critical theory

5. Antonio Gramsci

7. Max Horkheimer

2. Frankfurt School

4. George Lukacs

6. Theodor Adorno

مار کسیستی نظریه انتقادی اخذ گردیده، اما تنوع، ویژگی برجسته این فلسفه تربیتی است. هنری ژيرو، که با همکاری استنلی آرنویتز آثاری را پدید آورده، یکی از برجسته ترین نمایندگان نظریه انتقادی پست مدرن در فلسفه تعلیم و تربیت است. افزون بر این، پيتر مك لارن^۱، يك رويکرد قوم نگارانه^۲ را پديد آورده که با ژيرو دقیقاً همتراز است؛ مك لارن این رویکرد را «تربیت انتقادی»^۳ نامیده است. دیگر افراد در زنجیره پست مدرن عبارتند از کلو چریولمز^۴، که پایه گذار يك نوع پراگماتیسم انتقادی فراساخت گرا^۵ است، و سی. ای. باورز^۶ که از نظریه انتقادی فاصله گرفته، مدافع دیدگاهی است که آن را فرالبرالیزم^۷ نامیده است. از دیگر افرادی که در تربیت پست مدرن سهم دارند، ویلیام استنلی^۸ است که تربیت انتقادی پست مدرن را به سنت بازساخت گرای اجتماعی در تعلیم و تربیت^۹ وصل کرده است. در هر حال، آثار شخصیت های فوق، حاکی از تنوع پست مدرن در فلسفه تعلیم و تربیت است.

بخش عمده ای از ادبیات پدید آمده در تربیت پست مدرن، ریشه در نظریه انتقادی دارد. البته عناصر نیرومندی از مارکسیسم در نظریه انتقادی وجود دارد؛ اما بدگمانی پست مدرن به فراروایت ها، تفکر مارکسیستی را هم نشانه گرفته و به همین جهت، نظریه انتقادی پست مدرن، تعدیل هایی را در این تفکر به وجود آورده است. گزارش هنری ژيرو از این تغییرات، روشن کننده این مطلب است. وی در کتاب گنگرگاه های مرزی^{۱۰} (۱۹۹۲)، از ساموئل باولز^{۱۱} و هربرت جینتیس^{۱۲}، که با تفسیر مارکسیستی خود از تعلیم و تربیت، به عنوان گونه ای تولید مجدد اجتماعی، به تربیت بنیادی انرژی بخشیده اند، تمجید کرد. پیر بوردیو^{۱۳} با دیدگاه گرامشی^{۱۴} خود، مبنی بر این که مدارس برای اشغالگران موقعیت های منفعت آفرین، «سرمایه فرهنگی» لازم را دوباره تولید می کنند، تأثیری مشابه بر جای نهاد. به اعتقاد ژيرو، هر دو دیدگاه، مبتنی بر نظریه های مارکسیستی تضاد طبقاتی - به عنوان اصل تبیین کننده سلطه - و فاقد نظریه وسیع تری درباره قدرت - که در راستای اندیشه های فوکو باشد - بودند. نفوذ مارکسیسم، به دلیل

1. Peter McLaren

2. ethnographic approach

3. critical pedagogy

4. Cleo Cherryholmes

5. poststructuralist critical pragmatism

6. C.A. Bowers

7. postliberalism

8. William Stanley

9. social reconstructionist tradition in education

10. Border Crossings

11. Samuel Bowles

12. Herbert Gintis

13. Pierre Bourdieu

14. Gramscian perspective

نقص‌های درونی‌اش رو به کاهش رفت، اما ژيرو بر این عقیده است که برای به انجام رساندن نقدی مؤثر بر مدرنیسم، هنوز هم فهم سنت مارکسیستی اهمیت دارد، هر چند باید از زبان کل‌گرایانه مارکسیسم پرهیز شود.

از منظر ژيرو، وظیفه فلسفی، عبارت است از بازاندیشی درباره مقصود و معنای تعلیم و تربیت به عنوان نقطه تلاقی مدرنیسم و پست مدرنیسم. از يك سو، وی خواهان حفظ و نگهداری اعتقاد مدرنیسم به عقل‌انسانی برای غلبه بر رنج (البته منهای داعیه‌های جهانشمول آن) و تأکید آن بر گفت‌وگوی اخلاقی، تاریخی، و سیاسی است. از سوی دیگر، طالب گنجاندن گفت‌وگوهای حاشیه‌ای و سیاست توجه به اختلافات، به منظور تعریف مجدد روابط بین حاشیه‌ها و مرکز برای تغییر و عدالت است.

نظریه پرداز انتقادی، میشل اپل^۱، احتمالاً برای نتیجه‌گیری‌های ژيرو درباره نومارکسیسم، استثناء قایل می‌شود. به نظر اپل، اهمیت طبقه، بیش از آن است که پست مدرنیست‌ها فکر می‌کنند و جنسیت و نژاد را نمی‌توان از طبقه جدا کرد. برای مثال، وی در «دانش رسمی»^۲ خاطر نشان می‌کند که يك عامل مهم در میان حاشیه‌نشین‌های ایالات متحده، آن است که درصد بیشتری از افراد کم‌درآمد یا بیکار، زنان و رنگین‌پوستانند. این نشان می‌دهد که نژاد و جنسیت را نمی‌توان از طبقه جدا کرد و پست مدرنیست‌ها با عدم درک این موضوع به خطا می‌روند، بنابراین، از دیدگاه مارکسیستی تر اپل، توجه به شرایط مادی، تضاد طبقاتی، و ساختارهای اجتماعی حمایت‌کننده آنها مهم است و نظریه تربیتی‌ای که از کنار این مسائل می‌گذرد، سست خواهد بود.

پیتر مک‌لارن اظهار می‌دارد که هر چند نظریه‌پردازان انتقادی، مشترکات بسیاری - از قبیل زمینه مارکسیستی - دارند، اما اختلافاتی هم دارند؛ به ویژه، اختلاف بین رویکردهای به غایت نظری آرنویتز و ژيرو و بارویکرد قوم‌نگاران مک‌لارن، که وی نام تربیت انتقادی را برای آن ترجیح می‌دهد، قابل ذکر است. مک‌لارن در زندگی در مدارس^۳ (۱۹۹۴) خاطر نشان می‌سازد که تربیت انتقادی، مجموعه‌ای یکدست از اندیشه‌ها نیست؛ بلکه هدف مشترک آن تقویت ضعیفان و غلبه بر نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌هاست. تربیت انتقادی، شیوه حمایتی مدارس از قدرت مسلط و تداوم

نابرابری‌های موجود را به چالش می‌خواند، و مدارس را مؤسساتی می‌داند که می‌توان در آنها به تقویت فردی و اجتماعی پرداخت. بنابراین، تربیت انتقادی «به طور قطع در برابر ستم‌دیدگان تعهد دارد.» تربیت انتقادی با تربیت عینیت‌گرایانه، فراتاریخی، و فارغ از سیاست، مخالفت می‌ورزد و به ویژه، با جنبه‌های سیاسی روابط قدرت در مدارس، که بخشی از جامعه بزرگ‌تر هستند، تناسب و همخوانی دارد.

کلوچریهولمز در قدرت و نقادی: پژوهش‌های فراساختی در آموزش و پرورش^۱ (۱۹۸۸)، اصطلاح «فراساخت‌گرایی» را بر «فرانوگرایی» ترجیح می‌دهد، زیرا ساخت‌گرایی را مانعی بزرگ در برابر غلبه بر تربیت مدرن می‌داند. به نظری، ساخت‌گرایی، گونه‌ای اثبات‌گرایی است و ریشه در سنت روشنگری کنترل عقلانی امور بشری دارد. ساخت‌گرایی، مسأله بزرگ‌تری را پدید می‌آورد، زیرا همراه با نظریه پیشرفت و کنترل خطی عقلانی‌اش، بسیار سرزده، وارد تربیت مدرن شده است. این مسأله در تأکید بر یک برنامه درسی کاملاً ساخت‌مند، تکیه بر آزمودن و دسته‌بندی کردن، و گستره کنترل دیوان سالارانه دیده می‌شود. به طور ساده، نظریه ساخت‌گرا، نظام‌های اجتماعی را از راه روابط متقابل بخش‌های گوناگون با یکدیگر و با کل تعریف می‌کند، و می‌کوشد تا اصول عقلانی را برای چارچوب ساختاری نظام‌های اجتماعی و مدارس کشف کند. همین‌طور، ساختارگرایی، گونه‌ای فراروایت است که ساخت را کلید لوگوس^۲ [در لغت یعنی گفتار، واژه، و عقل؛ و در اصطلاح پست مدرنیست فرانسوی، ژاک دریدا، یعنی «اصل عقلانی کنترل‌کننده جهان»] م. معرفی می‌کند.

برعکس، روایت چریهولمز از اندیشه فراساخت‌گرا، کار فوکو و دریدا را برای تحلیل و ساخت‌زدایی از فرض‌های ساخت‌گرایی به کار می‌برد، اما باید از نفی محض فراتر رفت، لذا چریهولمز عناصر اندیشه‌های دیویی و رورتی را برای پدید آوردن چیزی که «پراگماتیسم انتقادی» می‌نامد، مورد استفاده قرار می‌دهد. پراگماتیسم انتقادی، پاسخی است امکان‌پذیر به فرض‌های ساخت‌گرایانه در تعلیم و تربیت. وی پراگماتیسم انتقادی را از پراگماتیسم «متعارف» جدا می‌کند. پراگماتیسم متعارف، گفتمان‌های سنتی را غیرمنقدانه می‌پذیرد و تعلیم و تربیت را برای مقاصد عملی سودجویانه به خدمت می‌گیرد. اما پراگماتیسم انتقادی بر نوعی بحران پست مدرن تأکید دارد. به علاوه، واکاوی بسیار دقیق معیارهای ارزشی و عقیدتی، چگونگی

1. Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education

2. Logos

سازماندهی و اداره سازمان‌ها، و نیز نحوه درک و تعامل ما با دیگران را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد.

موضع سی. ای. باورز با دیگر نویسندگان تفاوت دارد، و هرچند وی، خارج از پست مدرن چپ افراطی قرار می‌گیرد، اما می‌توان او را هم زیرچتر متنوع پست مدرن جای داد. وی در کتاب «عناصر یک نظریه تربیتی فرالیبرال»^۱ (۱۹۸۷)، کارهای کارل راجرز^۲، بی. اف. اسکینر^۳، پائولو فریر^۴، و جان دیویی، یعنی گروهی از افراد متفاوت که به اعتقاد وی نکته‌های گوناگونی را در درون طیف لیبرال عرضه می‌کنند، واریسی کرد. هرچند وی، کمک‌های مهم لیبرالیسم را تصدیق می‌کند، اما معتقد است که این طرز تفکر هم یک نوع «رژیم حقیقت» همانند آن‌هایی است که فوکو مورد انتقاد قرار داده است. قصد باورز آن است که پارا از لیبرالیسم فراتر نهد، چرا که به عقیده وی، چارچوب مفهومی لیبرالیسم، بسیار محدود کننده و به واقع، ممکن است موجب پدید آمدن بحران در برداشت ما از مقصود اجتماعی و اقتدار فرهنگی گردد. این موضع به اندیشه وی، نوعی جهت‌گیری پست مدرن می‌بخشد، اما به گونه‌ای که نفی و اثبات فرهنگی هر دورا شامل می‌شود. باورز می‌کوشد تا از راه کاربرد «زبان امکان» لیبرالیسم در زمینه‌هایی همچون بحران بوم‌شناختی^۵، که برای بنیادگذاران آن ناشناخته است، آن را روزآمد کند.

باورز نیز همچون نظریه‌پردازان انتقادی، خواهان یک «زبان نیرومندسازی»^۶ است، اما از رویکرد نظریه انتقادی نو مارکسیستی فاصله می‌گیرد، زیرا بر این اعتقاد است که این رویکرد برای فراهم آوردن مبنایی جهت نیرومندسازی بنیادین مورد نیاز امروزه، ناآزموده و نابسنده است. وی دیدگاه دیویی درباره خرد اجتماعی را می‌پذیرد و خواهان حفظ پیشرفت‌های لیبرال در حوزه‌های سیاست و آموزش و پرورش است؛ اما اعتقاد دارد که فردگرایی لیبرال، مشوق خودخواهی است که مسائلی چون بحران بوم‌شناختی را موجب می‌شود. باورز، خواهان نظریه‌ای تربیتی است که «اجتماع حافظه» پیشرفت‌های فرهنگی مهم را حفظ می‌کند و جامعه‌ای اندیشمند پدید می‌آورد که نگاهش به آینده است. این دیدگاه، متضمن مفهوم جدیدی از فردگرایی براساس مشارکت سیاسی و خیر عمومی است.

1. Elements of a Post-Liberal Theory of Education

2. Carl Rogers

4. Paule Friere

6. language of empowerment

3. B.F. Skinner

5. ecological

هدف‌های تعلیم و تربیت

هنری ژیرو تأکید می‌کند که اخلاق، به ویژه، گفت‌وگوهای اخلاقی که به دانش‌آموزان، گنجینهٔ گرانبهارتری از معانی را عرضه می‌کنند و به آن‌ها برای برقراری ارتباط با تنوع در جامعهٔ بزرگ‌تر یاری می‌رسانند، باید بخش اصلی تربیت انتقادی باشد. این کار به آن‌ها کمک می‌کند تا دریابند که تجربهٔ فردی، چگونه تحت تأثیر گفت‌وگوهای اخلاقی متفاوت واقع می‌شود، و روابط اخلاقی بین خود و دیگران، که پیشینه، خاستگاه، و دیدگاه کاملاً متفاوتی دارند، چگونه شکل می‌گیرد. وظیفهٔ اساسی عبارت است از درگیر ساختن دانش‌آموزان در گفت‌وگوی اجتماعی که به آن‌ها کمک کند تاریخ و استثمار غیر ضروری را رد کنند، و هدف، آن است که احساس مسئولیت اجتماعی در برابر دیگران، از جمله کسانی که بر روی حواشی زندگی اجتماعی قرار دارند و به عنوان «بیرونی‌ها» شناخته می‌شوند، تقویت گردد. به دیگر سخن، هدف، رشد هویت‌های دانش‌آموزان است تا بتوانند با نابرابری مبارزه کنند و حقوق اساسی انسانی را گسترش دهند. پس، از این نظر، هدف تعلیم و تربیت، رهایی از ستم است.

گفت‌وگوی اجتماعی، موضوع بسیار مهمی است. ژیرو در گنرگاه‌های مرزی برای نکه تأکید کرد که نظریهٔ انتقادی پست مدرن، نقش تولید معنار را در شکل دادن به مرزهای وجود انسانی، مهم‌تر از تولید کار می‌داند. نظریهٔ مارکسیستی تضاد کار-سرمایه نمی‌تواند تبیین بسنده‌ای از شرایط انسانی داشته باشد، چرا که شرایط اجتماعی مبتنی بر دین، جنسیت، نژاد، و قومیت، پویایی‌هایی دارد که نمی‌توان آن را به منطق تضاد طبقاتی فروکاست. چگونگی تأثیرپذیری هویت‌های شخصی از زبان-روایت‌ها و گفت‌وگوها-مهم‌تر است، از این رو، نظریهٔ انتقادی پست مدرنیستی بر «دنیای گفتمان» تأکید می‌کند که در آن، اصطلاحات و اعمال دلالت‌کننده، بر نحوهٔ ارتباط اشخاص با دیگران، با خودشان، و با محیط مادی و فرهنگی پیرامون اثر می‌گذارند. پس، از این نظر، دنیای زندگی آگاهانهٔ ما یک دنیای «متنی»، یک «متن»، یا گفت‌وگوست که می‌توان آن را تفسیر، تحلیل، بازسازی یا «بازآفرینی» کرد. مردم از طریق متن، احساسشان را از خود و از روابط اجتماعی و فرهنگی خود توسعه می‌دهند.

دنیای گفتمان، دنیایی پیچیده است، نه دنیایی که بشود آن را به صورت شسته و رفته، از طریق تقابل‌های دودویی یا جبر اگرایی قانونمندان‌ه‌ای که در «قوانین» علم و اقتصاد یافت می‌شود، تبیین کرد. بازشناسی اهمیت علایم و معانی، به معنای غفلت از نیروهای سیاسی و اقتصادی نیست؛ بلکه به معنای اختصاص دادن جایگاهی مهم به گفتمان در فهم چگونگی شکل‌گیری

هویت‌ها و معانی شخصی و اجتماعی، و نحوه ایفای نقش قدرتمندانه آن‌ها در به وجود آوردن تبعیض، ستم، و تضاد است. از دیدگاه ژيرو، هدف پست مدرنیستی رهایی از ستم، نامحدود کردن نقشه فهم فرهنگی مسلط را به چالش می کشد.

پیتر مک لارن درباره هدف آموزش و پرورش، این گونه اظهار نظر می کند: آموزش و پرورش باید به تقویت فردی و اجتماعی بینجامد. وی در کتاب زندگی در مدارس، از این سنت امریکایی که مدارس، پدیدآورنده جامعه‌ای مردم سالار و مساوات طلبند و برنامه درسی مبتنی بر علوم انسانی سنتی، دانش آموزان را از ارزش‌های انسانی و معیارهای اخلاقی مطلع می سازد، انتقاد کرد. به اعتقاد وی، مدارس معاصر، حتی برای اعتلای سنت انسان گرای غربی ارزش اندکی قائل اند، و این فرض که تحصیلات مدرسه‌ای، مولد تحرك اجتماعی و اقتصادی است باید ضد اسناد واقعی خدمت به منافع ثروتمندان مقایسه شود. این وضعیت دوم در اصلاحات محافظه کارانه اخیر، که هدف‌ها و برنامه درسی به رقابت بازار و رقابت اقتصادی بین المللی پیوند خورده است، مشاهده می شود.

گرایش‌های جاری و مسلط بر آموزش و پرورش، فرض را بر این می نهند که نظامات تربیتی موجود لازم‌اند و معلمان و اندیشمندان باید به این وضعیت خدمت کنند و برای هدایت سیاست‌ها و رویه‌های تربیتی، برپیش‌بینی‌پذیری و اندازه‌گیری علمی متکی باشند. آن‌ها بر این عقیده‌اند که دانش آموزان، پیش از آن که بتوانند کارگزاران اخلاقی شایسته‌ای بشوند باید دانش اجتماعی و فنی لازم را بیاموزند. در مقابل، تربیت انتقادی بر این فرض استوار است که تربیت برای تقویت و نیرومندسازی فردی و اجتماعی، برگردآوری دانش، تقدم اخلاقی دارد، اگرچه کسب دانش، همراه با تقویت و نیرومندسازی انجام پذیرد. به اعتقاد مک لارن، هدف اولیه از تقویت فردی و اجتماعی، رشد تعهد دانش آموزان برای يك دگرگونی اجتماعی است که گروه‌های به حاشیه رفته، به ویژه ستم‌دیدگان فقیر را ارتقاء بخشد.

چریهولمز نیز رهایی از ستم را هدف مهم تعلیم و تربیت می داند، گرچه در کتاب قدرت و نقادی (۱۹۸۸) نسبت به دیدگاه‌های فوکو (که دعوای معرفت و قدرت را به لحاظ تاریخی، به هم مرتبط می داند) و دریدا (که نشان داد معانی، پراکنده و در يك بازی مداوم‌اند) سخنانی هشداردهنده دارد. وی، دیدگاه خود را به این صورت بیان می کند: دعوای ناظر به ضرورت نظامات تربیتی رایج، با دعوای معرفتی و حقیقتی حمایت کننده از قدرت سیاسی موجود گره خورده‌اند. گفتمان مسلط، و معانی و تبیین‌های زبانی حمایت کننده از ضرورت نظامات تربیتی جاری صرفاً يك

ایدئولوژی ناپایدار است، نه يك حقیقت و معرفت غیرزمانمند. بنابراین، از دیدگاه چریهولمز، تعلیم و تربیت مناسب با گفتمان‌های مسلط در ارتباط است تا پرده از ادعاها و ناپایداری‌های نظم حاکم بردارد، و هم شرایط ظالمانه و هم شرایط ساخته‌شدنی برای آزدسازی و گسترش امکانات بشری را شناسایی کند. وی در عین حال، هشدار می‌دهد که مبارزه باستم ممکن است به انواع دیگری از ستمگری و زورگویی بینجامد. مردمی که زیر سلطه قدرت و مقام هستند ممکن است تمایلی به رها شدن نداشته باشند. همان گونه که فوکو تأکید کرده است، پیروزی و غلبه بر يك گفتمان قدرت و دعاوی معرفتی / حقیقتی آن، ممکن است منجر به پدید آمدن گفتمان‌های جدید قدرت و سلطه شود که خود به رژیم‌های ظالمانه حقیقتی دیگری تبدیل می‌شوند. نتیجه‌گیری‌های دریدا درباره ناپایداری معانی و گفتمان‌ها باید ما را آگاه کند که رهایی از گفتمان‌های ظالمانه ممکن است به گفتمان‌های ظالمانه جدید بینجامد. بنابراین، پراگماتیسم انتقادی چریهولمز بر کمک به دانش‌آموزان برای تفکر درباره معرفت و حقیقت دریافتی و حاشیه‌ای و پدید آوردن گفتمان‌های نوین تأکید می‌ورزد، اما در عین حال، دیدگاه دیویی درباره طبیعت «آزمایشی»^۱ تعلیم و تربیت و خطاپذیری انسانی - به این معنا که نتیجه‌گیری‌ها و گزینش‌های ما دارای پیامدهای سیاسی، معنوی، و اخلاقی‌اند - را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد. این نتیجه‌گیری‌ها و گزینش‌ها باید پیوسته مورد ارزیابی، بازسازی، یا بازسازی قرار گیرند.

سی. ای. باورز در کتاب *عناصر يك نظریه تربیتی فرالیبرال* (۱۹۸۷) از اصلاح جامعه به عنوان هدف اساسی تعلیم و تربیت دفاع می‌کند. بررسی سنت تاریخی لیبرالیسم به وسیله وی، تحلیل فرهنگی محافظه کارانه تری را نسبت به نقدهای بنیادی برخی پست مدرنیست‌ها عرضه می‌دارد، هرچند او نیز مدافع يك نوع تربیت «زیست - منطقه‌ای» بنیادی است که بر تقویت و پی‌ریزی يك فرهنگ متناسب با محیط طبیعی تأکید می‌ورزد. باورز، هدف‌های تربیتی را در ارتباط با شناخت - مانند شناخت ضمنی سنت‌های فرهنگی ارزشمند برای «اجتماع حافظه» - در نظر می‌گیرد. شناخت صریح برای فهم خود به عنوان يك هستمند اجتماعی ضرورت دارد. این شناخت، متضمن فهم نیروهایی است که هویت شخصی و آگاهی اجتماعی را می‌سازند. با این حال، وی بر تربیت افراد برای عضویت مؤثر در يك جامعه بوم‌شناختی اجتماعی و طبیعی تأکید می‌کند، نه بردیدگاه لیبرالیستی آزدسازی خود. وی بر نیاز به فراتر رفتن از نظریه لیبرالیستی فرد

مستقل و رسیدن به نظریه‌ای که فرد را هستمندی اجتماعی-فرهنگی تلقی می‌کند، تأکید می‌ورزد. از این منظر، زبان باید نقطه شروع تعلیم و تربیت باشد، چرا که زمینه‌سازنده موجودیت فردی است.

به اعتقاد باورز، یکی از چیزهایی که باید از آن آزاد شویم، ستم دانش نمادین است که در مدارس تعلیم داده می‌شود، زیرا این نوع دانش است که سواد را به چهره روشن دانش و یادگیری تبدیل می‌کند؛ در عوض، باید روابط گفتاری، همراه با سوادآموزی لحاظ گردد، و بر زبان مشترک، چگونگی استفاده از زبان به وسیله ما و چگونگی استفاده از ما به وسیله زبان، و صلاحیت ارتباطی - به عنوان آماده کننده برای عضویت در یک جامعه سیاسی - تأکید شود.

برنامه درسی

به طور کلی، پست مدرنیست‌ها بر این عقیده‌اند که برنامه درسی نباید به صورت مجموعه‌ای از موضوع‌ها و رشته‌های بی‌ربط در نظر گرفته شود، بلکه باید در بردارنده مسائل قدرت، تاریخ، هویت‌های فردی و گروهی، سیاست فرهنگی، و نقد اجتماعی منتهی به عمل جمعی تلقی گردد. به جای آن که وانمود شود تعلیم و تربیت، هیچ ارتباطی با سیاست ندارد، پست مدرنیسم، مواد و فرایندهای آموزشی (وسایل) را به ضرورت‌های یک جامعه مردم‌سالار (غایات) متصل می‌کند. پست مدرنیست‌ها برنامه درسی‌ای را به تصویر می‌کشند که موفقیت آن در گرو قدرتمند ساختن مردم و تغییر جامعه است، نه برنامه‌ای که از منافع اقتصادی و سیاسی مسلط حمایت می‌کند. این برنامه درسی به گونه‌ای است که - اگر بتوان گفت - خودش را از درون به بیرون سازماندهی می‌کند؛ یعنی از هویت‌ها و تاریخ‌های شخصی ملموس و تجارب معمولی دانش‌آموزان، به سوی معانی انتزاعی تر فرهنگ، تاریخ، و سیاست.

آرنوینتز و ژیرو در کتاب تعلیم و تربیت در محاصره^۱ (۱۹۸۵) و نیز در کتاب تربیت پست مدرن^۲ (۱۹۹۱) بحث دامنه‌داری را درباره تعلیم و تربیت، میان محافظه‌کارها، لیبرال‌ها، و افراطی‌ها ترسیم کرده‌اند. آن‌ها از نوعی محافظه کاری ستیزه‌جو در دهه ۱۹۸۰ سخن می‌گویند که ابتکار عمل در آموزش و پرورش را به دست گرفت و برنامه درسی را از طریق برپا کردن یک «جنگ فرهنگی» در مدارس، علیه اندیشه‌های لیبرال و چپ گرا دوباره تعریف کرد.

محافظه کاران، مدرسه را پایگاهی سیاسی دانستند که می توانند از راه فرهنگ، دیدگاه های خود را تسلط بخشند. برای مثال، آلان بلوم^۱ در کتاب بسته شدن ذهن/امریکایی^۲ (۱۹۸۷) غوطه ور شدن دانشجویان در یک برنامه درسی آموزش عالی را - که به تعبیر آن ها «جهانشمول» و «امپریالیستی» است و دلیل اصلی موجودیتش حفاظت از فرهنگ غرب است - ترویج کرده اند. به اعتقاد ژيرو (در گذرگاه های مرزی) (۱۹۹۲) کارهایی همانند کارهای بلوم، ندانسته به سود چپ افراطی خواهد بود، زیرا برنامه های سیاسی نومحافظه کاران، به مریبان کمک می کند تا مدارس را به عنوان عرصه های فعالانه سیاست فرهنگی تلقی کنند، نه صرفاً جایگاه هایی برای تولید مجدد سلطه و استیلای فرهنگی. سلطه محافظه کاران، مدارس را به سوی اصلاحاتی سوق داد که طی آن، دوباره از برنامه درسی سنتی حمایت گردید، بودجه های آموزشی کاهش یافت، و مدارس به سوی تأمین نیازهای شغلی کشیده شدند. در نتیجه، مدرسه به عنوان پایگاهی برای سیاست های فرهنگی، از اهمیت بیشتری در میان مریبان افراطی پست مدرن - که اصلاحات محافظه کارانه و نیز الگوی تفکر علمی در برنامه درسی و ارزشیابی را زیر سؤال برده بودند - برخوردار گردید. این مریبان، تمایز بین فرهنگ سطح بالا و سطح پایین را مردود می شمردند و بر این عقیده اند که فرهنگ عمومی (از قبیل رسانه های نمایشی، داستان های مردم پسند، و موسیقی راک) خودش شایسته مطالعه است - نه برای اطاعت، بلکه به عنوان موضوعی که می توان آن را برای معرفی چگونگی کمک دهی یا آسیب رسانی اش تحلیل یا ساخت زدایی کرد.

از آن جا که پست مدرنیست ها روایت های مسلط را مردود می شمردند، طرفدار گنجاندن روایت های ویژه و اختصاصی کسانی هستند که به دلیل نژاد، جنسیت، و طبقه، از اطاعت رنج می برند. آن ها مطالعه مردمانی را که بر حواشی فرهنگ جای دارند ارج می نهند، چرا که تاریخ های اختصاصی و سهمیه های فرهنگی می توانند به موقعیت های آموزشی منتقل شوند. این گنجایش ها به دانش آموزان کمک می کنند تا مرزهای مؤثر بر رفاه فردی و اجتماعی را درک کنند. افزون بر این، پست مدرنیست ها نخبگان فکری را رد می کنند، زیرا اینان خود را فراتر از تاریخ می نهند و می کوشند تا برای دیگران «راه درست را معین کنند»؛ به همین دلیل است که پست مدرنیست ها از راه گنجاندن روایت های حاشیه ای که به تعبیر ژيرو، «عرضه کننده عرضه نشدنی» است، کثرت صداها را در برنامه درسی ترویج می کنند. آنان، همگام با فوکو، از درون

زمینه‌های ویژه تاریخی مربوط به مقام و قدرت به خرد و دانش می‌نگرند و دانش آموزان را تشویق می‌کنند تا خودشان را در ارتباط با تلاش‌های انسانی چنین زمینه‌هایی بشناسند. آنان، خواهان گنجاندن روایت‌های متنوع در برنامه درسی، برای کمک به روشن کردن و آزاد ساختن امکانات انسانی‌اند.

از منظر تربیت انتقادی، یکی از جنبه‌های مهم برنامه درسی، گنجاندن تجربه‌های عادی دانش آموزان، به عنوان بخش‌های مشروع برنامه درسی است. این نظریه درباره برنامه درسی، دربرگیرنده هویت‌های متضاد، سنت‌های فرهنگی، و دیدگاه‌های سیاسی دانش آموزان، و مخالف با فروکاستن مسائل قدرت، عدالت، و مساوات به گفتمان واحد مسلط است. تربیت انتقادی، اذعان می‌دارد که هویت‌های شخصی دانش آموزان در طول زمان شکل می‌گیرد و تحت تأثیر بسیاری از عوامل از جمله، تجارب شخصی آن‌هاست. از این رو، می‌توان تجارب دنیوی و عادی روزمره دانش آموزان (همراه با شکل‌های مجاز و رسمی دانش سنتی) را به عنوان موضوعات جدی مطالعاتی مورد استفاده قرار داد. در تربیت انتقادی، برنامه درسی، به منزله بخشی از اشتغال جاری دانش آموزان در روایت‌های متنوعی تلقی می‌شود که هم به لحاظ فرهنگی و هم به لحاظ سیاسی، قابل تفسیر و بازسازی مجدد هستند.

بدین سان، از دیدگاه پست مدرنیسم انتقادی، مسأله برنامه درسی، صرفاً استدلال به نفع یا ضد معیارهای تعیین شده دانش نیست، بلکه تعیین مجدد معنا و کاربرد معیارهای دانش است. به طور کلی، تربیت انتقادی بر نیاز به فروپاشی مرزهای رشته‌ای سنتی، به نفع یک رویکرد میان رشته‌ای^۱ تأکید دارد. شاید بیان بهتر دیدگاه مذکور، این باشد که نیاز به خلق مفهوم جدیدی از دانش، که وابسته به مرزهای رشته‌ای نیست، وجود دارد. این دیدگاه از جهاتی شبیه توصیف پراگماتیست‌ها به ویژه رویکرد «مسأله محور» پیشرفت‌گرایان^۲ به برنامه درسی است که بر طبق آن، دانش از رشته‌های بسیاری اخذ و حول محور یک مسأله یا مشکل سازماندهی می‌شود. اما همان گونه که زیرو در گنگره‌های مرزی خاطر نشان کرده، برنامه درسی باید به عنوان یک «سیاست فرهنگی» و «یک نوع حافظه اجتماعی»، «دوباره مطرح گردد». البته، رشته‌های سنتی تاریخ و ادبیات - به عنوان نمونه - همراه با انواع نظریه‌های تاریخ‌نگارانه و تفسیرهای ادبی خود، همواره به منزله شکل‌هایی از سیاست فرهنگی و حافظه اجتماعی عمل کرده‌اند. از منظر زیرو،

سیاست فرهنگی، شامل آگاهی از تولید، خلق، و تفسیر دانش، به عنوان بخشی از يك كوشش گسترده تر برای خلق فرهنگ‌های عمومی است. مقصود از «حافظه اجتماعی»، آغاز کردن با [تجارب] روزمره و خاص، به عنوان مبنایی برای یادگیری، و سپس پرداختن به دانش سنتی و فرهنگ عمومی، به عنوان عناصری برای مطالعه و ارزیابی انتقادی، به منظور آگاه ساختن تجربه شخصی است. با این حال، نکته بسیار مهم، که برای نظریه انتقادی پست مدرنیستی هم اهمیت خاصی دارد، آن است که این گونه برنامه‌درسی باید روایت‌های «خاموش» بر روی حاشیه‌ها را اعتلا بخشد تا از يك محصول کلی که نظام‌های موجود قدرت و امتیاز را حفظ می‌کند، خودداری نماید. آموزش و یادگیری این گونه برنامه‌درسی، حافظه اجتماعی خاصی را در دانش‌آموزان پدید می‌آورد که نه بی‌نظیر و استثنایی و نه عام و کلی است، بلکه متضمن درك و فهم بسط یافته‌ای است که صداها و گوناگونی را از مرکز فرهنگ تا حواشی آن می‌پوشاند.

یکی از مسائل بسیار مورد علاقه پست مدرنیست‌ها، غلبه بر این عقیده روشنگری است که می‌توان «قوانین جهانی طبیعت» را به واسطه نور سرد عقل، از چهره يك جهان قابل فهم قرائت کرد. از دیدگاه ژيرو، چنین نظریه‌ای درباره عقل، مبرای از خطا نیست، زیرا پدیدآورنده يك «برنامه درسی پنهان» است که نوعی قدرت عام و فراگیر را بر دانش و اندیشه اعمال می‌کند. تربیت انتقادی از مریبان می‌خواهد که نسبت به ادعاهای دانش «عینی» که وانمود می‌کند خارج از زمان و ایدئولوژی است، به دیده تردید بنگرند، چرا که این گونه ادعاها دانش را بیرون از تاریخ و تغییرات در تجربه انسانی و فراتر از نقد و گفت‌وگو قرار می‌دهند. به همین دلیل است که ژيرو اظهار می‌دارد که ما باید از راه به هم آمیختن زبان نقد و احتمال، مفهومی از راه‌حل‌ها را دوباره به دست آوریم. به اعتقاد وی، فمینیسم پست مدرن^۱ نمونه‌ای از این راه‌حل‌ها است. نقد این دیدگاه بر مردسالاری، چشم‌های بسیاری را بر نابرابری‌های مبتنی بر جنسیت، گشوده و شکل‌های جدیدی از هویت و روابط اجتماعی را برای زنان فراهم آورده است. این نوع نقد، به بسط و گسترش آگاهی ما از آزادی فردی و مسئولیت اجتماعی را نیز فهم و درك تازه‌ای از ستم به افراد و گروه‌های اجتماعی به خاطر جنسیت آنها شده است. این نقدها به رشد تفکر آرمانی سودمند كمك می‌کنند، نه يك غیر آرمان‌گرایی که تنها به گذشته می‌نگرد و هیچ دیدگاه کارآمدی را در ارتباط با جگرنگی، توسعه آزادی انسانی، و ستریت اجتماعی در حال و آینده عرضه نمی‌دارد. از

1. postmodern feminism

طریق يك رویکرد انتقادی، به جای آن که آینده با نظریه‌های فراتاریخی و بسته منجمد گردد، با امکانات جدیدش باز نگه داشته می‌شود.

باورز، عناصر فکری پائولو فریر و جان دیویی را در قالب دیدگاهی به هم می‌آمیزد که خطر پذیرش دانش دریافتی و شرایط موجود را به این عنوان که اجتناب ناپذیر هستند، به رسمیت می‌شناسد. با این حال، وی برخلاف دیدگاه افراطی نظریه پردازان انتقادی، اهمیت بیش تری برای محافظه کاری فرهنگی قایل می‌شود، هرچند اذعان می‌کند که این کار باید با احتیاط انجام پذیرد و تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه انتقادی باید بر مسئولیت اجتماعی تأکید ورزد. باورز هم دیویی و هم فریر را به دلیل تأکید آن‌ها بر «زیستن رو به جلو»، به قیمت درک و قلدانی تاریخی از آنچه وی «اجتماع حافظه» می‌نامد، به باد انتقاد می‌گیرد. وی اظهار می‌دارد که این حرکت مداوم رو به جلو، یکی از نقاط ضعف لیبرالیسم به طور کلی است، زیرا لیبرالیسم، افراد را تشویق می‌کند که از قیدوبندهای اجتماعی بگریزند و داوری‌های اخلاقی را صرفاً یک تفسیر فردی نسبی قلمداد کنند.

نظریه لیبرال، دیدگاهی را درباره فردیت ترویج می‌کند که همان نفع شخصی است و دنبال کردن نفع شخصی به استثمار دیگران و محیط انجامیده است. در عوض، باورز خواهان آن است که اقتدار سنت‌ها و معیارهای اصیل اجتماعی در اجتماع حافظه به تفکر انتقادی - به عنوان عنصری ضروری در انجام داوری‌های اخلاقی - متصل گردد. این دیدگاه، مؤید ارتباط معرفت / حقیقت با قدرت در نظریه فوکو است، زیرا افراد در رویدادها یا زمینه‌های تاریخی جای دارند. این دیدگاه با دیدگاه ژیرو درباره حافظه اجتماعی متفاوت است، زیرا باورز، چندان اشتیاقی به آزادی افراطی خود ندارد و اجتماع حافظه را برای به حساب آوردن محدودیت‌های ناشی از ارزش‌های اصیل می‌خواهد. باورز، دیدگاه خود درباره محافظه کاری فرهنگی را از محافظه کاری افراطی جدا می‌کند، چرا که اجتماع حافظه، همراه با گنجینه وسیع معانی سودمند آن، نیز موجب تقویت خود می‌گردد.

نقش معلم

همان گونه که ژیرو در سترگانه‌های مرزی نوشت، آنتونیو گرامشی را، را برای پی بردن به همسنگ قدرت مسلط، برده جنگ هموار ساخت و اخیراً شخصیت سوسیال دیموکراتیک و بورژوازی را دوباره معرفی نمودند. نظریه گرامشی نشان داد که منافع مسلط بیش تر بهره‌برتری که

رضایت گروه‌های پیرو را برای تداوم نظم اجتماعی موجود جلب می‌کند، وابسته است تا قدرت آشکار. این رضایت به شیوه‌های گوناگونی سازماندهی می‌گردد، اما در مدارس، در چگونگی اداره و کاربرد برنامه درسی و فرایندهای تربیتی یافت می‌شود. برای مقابله با این موضوع، معلمان باید مسأله تفاوت را به شیوه‌ای که از نظر اخلاقی، چالش برانگیز و از نظر سیاسی، تحول آفرین است، به کار ببرند. برای مثال، به منظور فهم هر چه بیش تر این موضوع که چگونه هویت‌های شخصی به شیوه‌های متعدد و متناقض ساخته می‌شوند، می‌توان تفاوت‌های فردی - اجتماعی را در تربیت انتقادی گنجانند. این کار، متضمن تشویق دانش آموزان به کشف سرگذشت شخصی خود که - شامل خودشناسی نژادی، جنسی، و طبقه‌ای است - می‌باشد تا نشان داده شود که چگونه تجربه‌ها و هویت‌های انسانی به شکل‌های مختلف تاریخی و اجتماعی ساخته می‌شوند. تربیت انتقادی بر این موضوعات تأکید دارد که چگونه هویت‌های گروهی در چارچوب روابط اجتماعی شکل می‌گیرند، چگونه بر محور تفاوت‌ها تعریف می‌شوند، چگونه این عوامل اهمیت پیدا می‌کنند، و چگونه این تفاوت‌ها بر یک جامعه مردم‌سالار اثر می‌گذارد.

ژیرو در کتاب معلمان در حکم افراد خردمند^۱ (۱۹۸۸)، در صدد نوعی تربیت انتقادی است که مربیان را به عنوان کارگزاران فرهنگی و «اندیشمندان تحول آفرین» که واجد نقش‌های خاص سیاسی و اجتماعی‌اند، در نظر می‌گیرد. به جای تعریف نقش معلم بر حسب زبان باریک تخصص فنی، تربیت انتقادی به روشن‌سازی نقش وی به عنوان اندیشمند و کارگزار فرهنگی که ایدئولوژی‌ها و عملکردهای اجتماعی مناسب‌تری را تولید می‌کند، کمک می‌نماید. از این نقطه نظر، معلمان، هم‌اندیشمند و هم کارگزارند و نقش آن‌ها فقط تدریس مجموعه‌ای از دانش نیست، بلکه کمک کردن به دانش آموزان برای دیدن گرایش‌های ایدئولوژیک و سیاسی‌ای است که به طرق گوناگون، دانش برنامه درسی را به خدمت می‌گیرند. نقش معلمان، نه فقط متضمن چگونگی کاربرد دانش برای یکپارچه کردن و عینیت بخشیدن، که همچنین متضمن چگونگی کاربرد آن برای آزاد ساختن دانش آموزان است تا به صورت اعضای منتقد یک [جامعه مبتنی بر] مردم‌سالاری در آیند. برای مثال، پژوهش فمینیستی، دلایل قانع‌کننده‌ای مبنی بر محلی و شخصی بودن سیاست و این که می‌توان سیاست به این معنا را با سیاست در ابعاد جهانی تر آن در آمیخت، اقامه کرده است. این کار به معنای ساده‌تر و ریختن مفهوم سیاسی در مفهوم شخصی یا

از اعتبار افتادن آن به خاطر مفهوم جهانی نیست، بلکه به معنای استفاده از يك تکیه گاه سیاسی برای کمک به دانش آموزان است تا بین مفهوم شخصی و مفهوم سیاسی ارتباط برقرار کنند و خود را با توجه به عواملی چون شکل های سازمانی نژادپرستی، جنسیت گرایی، و استثمار طبقاتی جامعه بزرگ تر بشناسند. به این ترتیب، خردمند تحول آفرین بودن، متضمن کمک به دانش آموز برای دست یابی به يك آگاهی انتقادی است که تحصیلات مدرسه ای را به حیطه های عمومی فرهنگ، تاریخ، و سیاست مربوط سازد.

کلوچرپهولمز، از دیدگاهی دیگر، تعامل کلاسی بین دانش آموزان و معلمان را به عنوان مسأله ای حیاتی در تدریس مورد توجه قرار می دهد. به اعتقاد وی، نوعی عدم تناسب وجود دارد. زیرا معلمان به واسطه جایگاه اداری، تعلیم و تربیت، کارآموزی، تجربه بیش تر، از اقتدار برخوردارند، و این عوامل، علیه تناسب در روابط معلم-دانش آموز عمل می کنند. اما از دیدگاه پراگماتیسم انتقادی، برای آن که دانش آموزان یاد بگیرند که خودشان را ابراز، و اعتماد لازم برای اکتشاف، آزمایش، و مسئولیت پذیری را کسب کنند، تناسب بیشتری لازم است. يك شرط اساسی برای بهبود تناسب آن است که معلمان برای گفت و گوی انتقادی با دانش آموزان و برقراری این گفت و گو در میان دانش آموزان، متعهد شوند. این کار، مستلزم کمک به دانش آموزان برای فراتر رفتن از اعتماد به دانش اثبات گرایانه ای است که بر مبنای اقتدار دریافت گردیده و سپس، متضمن آزمایش اصیل و تفکر انتقادی و قضاوت و داوری است. معلمان به جای رها کردن وظیفه مدیریتی، از اعتماد بر دانش مقتدرانه بازمی دارند و دانش آموزان را تشویق می کنند تا استدلال های دریافتی را تحلیل و استدلال ها و قضاوت های خاص خودشان را پدید آورند. چریهولمز نیاز به استدلال ها و قضاوت های خوب را، که بر اساس دیدگاه دیویی در خصوص کمک به دانش آموزان برای توجه مسئولانه به مسائل روزمره اجتماعی قرار دارد، مورد تأکید قرار می دهد. پدید آوردن استدلال ها و قضاوت های خوب، مستلزم وجود ارزش های اساسی است که به عنوان معیارهای لازم برای يك جامعه مردم سالار (از قبیل حرمت انسان، آزادی، برابری، و نوع دوستی) عمل می کنند.

توجه به تعامل معلم-دانش آموز برای باورز نیز اهمیت دارد. وی نقش اجتماعی کردن اولیه را- که هم اکنون از راه آموزش های مدرسه ای عرضه می شود- مورد تأکید قرار می دهد. به لحاظ تاریخی، اجتماعی کردن اولیه جوانان عمدتاً در محیط های خانوادگی، مذهبی، یا شغلی، به صورت کارآموزی و به پیروی از مراجع اداره کننده این محیط ها انجام می شد. امروزه، بیش تر

بار مسئولیت اجتماعی کردن اولیه بر دوش مدارس قرار دارد و به اعتقاد باورز، این، فرصتی بی نظیر برای معلمان است تا به دانش آموزان برای زیر سؤال بردن فرض های حاکم، کشف و سنجش برداشت های پیچیده، و به بحث گذاشتن و پدید آوردن بینش ها کمک کنند. با تمام این ها، موفقیت در این زمینه، تا حد زیادی به میزان شناخت معلمان از وظایف خود و ماهیت سیاسی تعلیم و تربیت بستگی دارد.

یکی از مسائل اساسی آن است که معلمان نسبت به تأثیر خود بر فرایند زبان و چگونگی تأثیر این فرایند بر نحوه تفکر و مفهوم سازی دانش آموزان، حساس باشند؛ چرا که تدریس و زبان، دارای ابعاد سیاسی مهمی در پرورش آنچه باورز شایستگی ارتباطی می نامد، هستند. تدریس، نه تنها شامل دانش آشکار و زبان گفتاری و نوشتاری، که متضمن زبان جسمانی و جلوه های رفتاری مقبول و نامقبول - که همگی، تغییر دهنده فرهنگ و مؤثر بر اجتماعی شدن دانش آموز هستند - می باشد. کارکردهای اصلی تدریس به این قرار است: کمک به دانش آموزان تا افرادی شایسته در برقراری ارتباط بشوند، سنت های مهم را پاس بدارند، دانش دریافتی را مورد پرس و جو قرار دهند، عقاید و اعمالی را که به لحاظ فردی و اجتماعی زیانبارند آشکار سازند، و درباره مسائل اجتماعی و فرهنگی بحران آفرین عصر حاضر بیندیشند.

نقد پست مدرنیسم در تعلیم و تربیت

طبیعت گیج کننده و تازگی نسبی پست مدرنیسم، ارزیابی آن را دشوار می سازد. شاید منتقدان بگویند که توصیه های تربیتی پست مدرن تاکنون عمدتاً آزموده نشده اند، اما این قضاوت را می توان علیه بسیاری از دیدگاه های نظری در تعلیم و تربیت مطرح ساخت. با وجود تازگی پست مدرن، این دیدگاه نقاط قوت آشکاری دارد.

الف - نقاط قوت پست مدرنیسم

۱- توجه به تربیت معنوی و اخلاقی. موضع زیرو و مک لارن در خصوص ملحوظ کردن تفاوت ها و حاشیه ها و این که «دیگری» (رانده شدگان به حواشی فرهنگ) چگونه می تواند جنبه های مهمی را به يك اجتماعی یادگیری بیفزاید، یکی از نمونه هاست.

تأکید بر گفت و گوی اجتماعی، که از طریق جذب دانش آموزان واقع در مرکز به سوی حاشیه ها تحقق می یابد، جنبه اخلاقی نیرومند دیگری را به پست مدرنیسم می افزاید؛ در این زمینه، به جای تلقین يك فرهنگ واحد، هویت های شخصی و اجتماعی بر اساس فهم عمیق تر

تفاوت‌های فرهنگی شکل می‌گیرند. تأکید بر تفاوت و گفت‌وگوی اجتماعی، ارزش دیگری هم دارد و آن، پیشبرد تعلیم و تربیت برای يك جامعهٔ مردم‌سالار کثرت‌گرا است که می‌تواند از رشد منفعت‌طلبی‌های ضداجتماعی جلوگیری کند.

۲- مفهوم بحران پست مدرن نه فقط در حوزهٔ فرهنگ بلکه در حوزهٔ محیط نیز به کار می‌رود، و حساسیت در برابر بوم‌شناسی، وجه دیگری برای پرورش مسئولیت اجتماعی است. رویکردهای پست مدرن به تعلیم و تربیت، نویدبخش يك نوع احساس مسئولیت شخصی، اجتماعی، و بوم‌شناختی است که بسیاری از دیدگاه‌های تربیتی دیگر فاقد آنند.

۳- توجه به ماهیت سیاسی تعلیم و تربیت، يك نقطهٔ قوت دیگر است، هرچند روابط بین تعلیم و تربیت و سیاست از دیرباز شناخته شده است. کتاب جمهوری^۱ افلاطون، يك نمونهٔ اولیه از کاربرد آموزش و پرورش برای اهداف سیاسی است، و نظریهٔ مارکسیستی نیز حاوی دیدگاهی سیاسی دربارهٔ تعلیم و تربیت می‌باشد. اما تأکید پست مدرن بر سیاست تفاوت (به لحاظ نژاد، طبقه، و جنسیت) به نظریه‌ای که دربارهٔ برنامه درسی به عنوان يك نوع سیاست فرهنگی دارد، متصل شده است. توجه به ماهیت سیاسی تحصیلات مدرسه‌ای و روابط قدرت در درون این تحصیلات، بینش‌های نسبتاً جدیدی را پدید آورده است. این بینش‌ها موجب روشن شدن چگونگی شکل‌گیری هویت‌های شخصی و اجتماعی گردیده، آشکار ساخته‌اند که این هویت‌ها نه از طریق سلطهٔ آشکار، که از راه روایت‌های ظریف قدرت در برنامهٔ درسی و ساختار مدرسه پدید می‌آیند. فهم‌های جدیدی که به واسطهٔ این بینش‌ها به دست آمده‌اند، می‌توانند به گونه‌ای شایسته‌تر، دانش‌آموزان را آزاد سازند و حساسیت مریبان را نسبت به ابعاد وسیع‌تر کارشان برانگیزند.

۴- توجه پست مدرن به زبان، گفت‌وگو، و روایت، که اذهان مردم را شکل می‌دهند، موجب توجه بیش‌تر به نحوهٔ خدمت‌رسانی برنامهٔ درسی و فرایند تدریس-یادگیری به آزادسازی یا سرکوبگری شده است. با این حال، دیدگاه چریهولمز مبنی بر این که گفت‌وگوهای متفاوت نیز ممکن است به پیدایش رژیم‌های نوین حقیقت که سرکوبگر اند بینجامد، تذکر سودمندی به پست مدرن‌ها برای توجه مستمر به تأملات معنوی و اخلاقی دربارهٔ جهت‌گیری‌هایی است که به واسطهٔ گفت‌وگوهای تربیتی پدید می‌آیند. بسط و گسترش احساس عضویت دانش‌آموزان در يك اجتماع سیاسی، مشتمل بر اجتماعی که درك‌کننده و حافظ محیط زیست است و به تقویت و

رهایی از سرکوب فرهنگی اختصاص دارد، واجد استعدادی نیرومند برای ارتقای رشد اخلاقی و سیاسی است.

۵- سرانجام، تأکید بر نقش حساس معلم به عنوان اندیشمند تحول آفرین، که وظیفه اش کمک به دانش آموزان در جهت به عهده گرفتن مسئولیت شخصی و اجتماعی برای آینده شان است، عنصر مهمی در نظریه پست مدرن تعلیم و تربیت می باشد. تنش بین دیدگاه های افراطی ژبرو و مک لارن درباره حافظه اجتماعی و دیدگاه محافظه کارانه باورز در خصوص اجتماع حافظه، بیانگر تنوع پست مدرن است، اما از منظری دیگر، باعث توجه به نقش حساس معلمان در کمک به دانش آموزان برای هویت سازی و درک جایگاه تاریخی گردیده است. تأکید بر تحول آفرینی، نمایانگر یکی از عناصر کلیدی تفکر پست مدرن در تعلیم و تربیت است، و نشان می دهد که باید از انتقال محض دانش دریافتی فراتر رفت و به موضعی فعالانه درباب امکانات و جهت گیری های آینده دست یافت. با وجود این تنوع، تأکید پست مدرن بر تقویت دانش آموزان برای فهم شرایط گذشته و حال خود و نیز تأکید بر مجهز ساختن آنها به هدف های روشن برای آینده، از دیگر نقاط قوت آن است.

ب- نقاط ضعف پست مدرنیسم

۱- هرچند پست مدرن ها، بحران فرهنگی عصر حاضر را روشن کرده و زمینه همانندی دانش آموزان را با کسانی که متفاوت و در حاشیه ها هستند فراهم ساخته اند، اما زبان امکان و احتمال آن ها، زبانی آکادمیک است و همان گونه که منتقدان بارها خاطر نشان کرده اند- رمزگشایی آن دشوار می باشد. از آن جا که این زبان برای معرفی اداره کنندگان روند کلی فرهنگ و هدایت کنندگان سیاست- که ممکن است نقاط قوت استدلال های پست مدرن ها را پذیرفته باشند- به وجود نیامده، پس جای تعجب است که حاشیه نشینان تا چه اندازه بتوانند خود را با آن وفق دهند. برای آن که فلسفه تربیتی پست مدرن بتواند بر دنیای «واقعی» تعلیم و تربیت تأثیر بگذارد، باید به يك زبان عمومی تفاهم ساز و رضایت بخش توجه گردد.

۲- از برخی جهات به نظر می رسد که پست مدرن ها از آنچه با آن مخالفت می کنند آگاه تراند تا آنچه ترویج می کنند؛ این مسأله در عدم توجه به آهنگ آگاه بسیار تند و منفی سخنانشان آشکار می شود. توجه بیش تر به جنبه های مثبت پیام آن ها به هماهنگ سازی بیش تر این زبان با گفتمان طبیعی می تواند به جذابیت طرح های پیشنهادی آن ها برای شهروندان عادی بیفزاید. دنیای واقعی تعلیم و تربیت، به راستی يك دنیای سیاسی است که در آن،

توانایی متقاعدسازی نیز گونه‌ای قدرتمند کردن کسانی است که از جهت گیری‌های نوین دفاع می‌کنند.

۳- علاقه نظریه پردازان انتقادی پست مدرن به سیاسی کردن تعلیم و تربیت، یکی دیگر از جنبه‌های در دسر آفرین است. به یقین، شکل‌های موجود کنترل تعلیم و تربیت، نمایانگر منافع ریشه دار قدرت است، اما همان گونه که چریهولمز نیز خاطر نشان می‌کند. اگر بخواهیم چیزی از فوکو و دریدا بیاموزیم، آن چیز این است که خلق رژیم‌های جدید حقیقت و گفتمان‌های نوین قدرت، ممکن است به نتایج پیش بینی نشده و نامطلوب بینجامد. به نظر می‌رسد که نظریه انتقادی پست مدرن، تداوم بخش يك مارکسیسم سنتی طولانی مدت است که مدعی است جز خودش همه دیدگاه‌ها ایدئولوژی‌اند. از این رو، آن‌ها، دیگر دیدگاه‌ها را با عنوانی چون «نظریه‌های کلیت گرا» یا «ایدئولوژی‌های قدرت و کنترل» مورد انتقاد قرار می‌دهند و خودشان را در يك جایگاه والای اخلاقی می‌نشانند. محتمل است که این امر، نتیجه اجتناب ناپذیر هر نوع نظریه‌ای باشد، اما به واسطه توجه بیشتر به این گونه مسائل، شاید پست مدرنیسم تقویت گردد.

۴- حساسیت نسبت به تفاوت‌های بشری و ارتقای ستمدیدگان از نیرومندترین ویژگی‌های اخلاقی پست مدرنیسم است؛ اما ستایش تفاوت‌های بشری ممکن است پست مدرنیست‌ها را از درک مشترکات مهم باز دارد. این احتمال وجود دارد که شیفتگی آن‌ها به گسستگی‌ها و جدایی‌ها مانع دیدن ویژگی‌های مشترک انسانی گردد. ردّ فراروایت‌های کلی درباره طبیعت جهانشمول بشری، مستلزم ردّ مشترکات انسانی نیست. بدون شك، مقصود پست مدرنیست‌ها از ردّ امور مطلق و توجه به اختلاف بشری، این نیست که تفاوت‌های انسانی، مستلزم تفاوت‌های نوعی است. تأکید بر تفاوت، ممکن است به گسترش جدایی و تفرقه كمك کند، نه بازشناسی سالم پیوندهای مشترک انسانی. در حقیقت، به نظر می‌رسد که علاقه پست مدرن به قدرتمندسازی و رهایی از ستم، همچون تأکید آن بر «دنیای گفتمان»، این دیدگاه را از قلمروی «جهانی» برخوردار می‌سازد.

این سخن که مردم به احساس ارزش شخصی و اجتماعی پرورش یافته در يك جامعه مردم سالار، احساس امنیت و سلامت، و فرصت‌هایی برای تأمین نیازهای اساسی خود به خوراك، پوشاك و سرپناه نیاز دارند، هیچ گونه كشش عقلانی ندارد. ممکن است درباره این موضوع که راه‌های مرجح برای تأمین این نیازها کدام است، اختلاف‌هایی در میان بخش‌های يك جامعه (یا جهان) وجود داشته باشد، اما انکار این واقعیت که انسانیت، مشترکات فراوانی دارد، کاری

بی معناست. این اشتراك، اهمیتی جهانی دارد که پست مدرنیسم، به ویژه روایت نظریه انتقادی از آن، در گفتمان‌های خودش آن را سرکوب می‌کند. افزون بر این، گفتمانی که پیوندهای مشترک انسانی را به حداقل می‌رساند یا فراموش می‌کند، شاید خودش به صورت يك روایت کلی درآید، زیرا این موضوع [پیوندهای مشترک انسان. م] را به حاشیه می‌راند یا به حساب نمی‌آورد.

منابع

- Apple, Michael W., ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- . Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education. *Educational Theory* 42 (2): 127 - 146. Spring 1992.
- . Official Knowledge: *Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 1993.
- Aronowitz, Stanley. *The Crisis in Historical Materialism: Class, Politics, and Culture in Marxist Theory*, 2d ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.
- . *The Politics of Identity: Class, Culture, Social Movements*. New York: Routledge, 1992.
- . and Giroux, Henry A. *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.
- . and Giroxu, Henry A. *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- Bayles, Ernest. *Pragmatism and Education*. New York: Harper & Row, 1966.
- Baynes, Kenneth, et al. *After Philosophy: End or Transformation?* Cambridge, MA: MIT Press. 1987.
- Beck, Clive. *Educational Philosophy and Theory: An Introduction*. Boston: Little, Brown, 1974.
- Bernstein, Richard J. *The New Constellation: The Ethical - Political Horizons of Modernity / Postmodernity*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.
- . *Philosophical Profiles*. Cambridge, England: Polity Press, 1986
- . *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.
- . The Resurgence of Pragmatism. *Social Research* 59 (4) 813 -840, Winter 1992.
- . Varieties of Pluralism. *American Journal of Education* 95 (4) 509-525, August 1987.
- Bowles, Samuel, and Gintis, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1977.

- Brameld, Theodore. *Education as Power*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- . *Patterns of Educational Philosophy*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- . *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: Dryden, 1956.
- Broudy, Harry S. *Building a Philosophy of Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1961.
- . *Philosophy of Education Between Yearbooks*. *Teachers College Record* 81:130 - 144, 1979.
- . *The Real World of the Public Schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- Brubacher, John S. *The Challenge to Philosophize About Education, in Modern Philosophies and Education. The Fifty - Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, part I. chapter VII. Chicago: National Society for the Study of Education. 1942. pp. 289-322.
- . *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw - Hill, 1939.
- Buber, Martin. *I and Thou*, translated by Ronald G. Smith. New York: Charles Scribner's, 1958.
- Casti, John L. *Paradigms Lost: Images of Man in the Mirror of Science*. New York: William Morrow and Co., 1989.
- Chamberlin, Gordon. *The Educating Act: A Phenomenological View*. Lanham, MD: University Press of America, 1981.
- Chennakesavan, Sarasauti. *A Critical Study of Hinduism*. New York: Asia Publishing House, 1974.
- Cherryholmes, Cleo. *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press, 1988.
- Derrida, Jacques. *Of Grammatology*, translated by Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Press 1976.
- Descartes, René. *A Discourse on Method and Method and Meditations*, translated by Laurence J. Lofleur. Indianapolis: Bobbs - Merrill, 1960.
- Dewey, John. *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press, 1934.
- . *Art as Experience*. New York: Capricorn, 1959.
- . *The Child and the Curriculum and the School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- . *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
- . *Essays in Experimental Logic*. New York: Dover, 1953.
- . *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
- . *Experience and Nature*. La Salle, IL: Open Court, 1929.
- . *How We Think*. Boston: D.C. Heath, 1933.
- . *Human Nature and Conduct*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.
- . *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*.

- New York: Henry Holt, 1910.
- . *Moral Principles in Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press, Arcturus Books Edition, 1975.
- . My Pedagogic Creed. *The School Journal* 54 (3): 77-80, January 16, 1897.
- . The Need for a Recovery in Philosophy, in *On Experience, Nature, and Freedom: Representative Selections*, edited by Richard J. Bernstein. New York: The Library of Liberal Arts, Bobbs - Merrill, 1960. pp. 16-69.
- . *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1915.
- . *Theory of the Moral Life*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1960.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish*. New York: Vantage Books, 1979.
- . *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. New York: Vintage Book, 1973.
- . *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Vintage Books, 1973.
- Freire, Paulo. *Education for a Critical Consciousness*, New York: The Seabury Press, 1973.
- . *Pedagogy of the Oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos. New York: The Seabury Press, 1970.
- Giroux, Henry A. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 1992.
- . *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- Gitlin, Todd. Postmodernism: Roots and Practices. *Dissent* 36:100 - 108, Winter 1989.
- Goodlad, John I. *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw Hill, 1984.
- Gopalan, S. *Outlines of Jainism*. New York: John Wiley & Sons, 1973.
- Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, edited by Quintin Hoare and Geoffrey N. Smith. New York: International Publishers, 1971.
- Greene, Maxine. *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press, 1978.
- . *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont, CA: Wadsworth, 1973.
- Habermas, Jürgen. *Communication and the Evolution of Society*. translated and with an introduction by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press, 1979.
- . *On the Logic of the Social Sciences*, translated by Sherry Weber Nicholsen and Jerry A. Stark. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.
- . *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.
- . *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press, 1973.
- Hegel, Georg W. F. *The Logic of Hegel, Translated from the Encyclopaedia of Philosophical Sciences*, translated by William Wallace. New York: Oxford University Press, 1892.

- . *The Phenomenology of Mind*, translated by J.B. Baillie. New York: Allen Unwin. 1949.
- . *Philosophy of Right*, translated by T.M. Knox. New York: Clarendon, 1957.
- Heidegger, Martin. *The Basic Problems of Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press, 1982.
- . *Existence and Being*, translated by Werner Brock. Chicago: Henry Regnery, 1968.
- Herndon, James. *How to Survive in Your Native Land*. New York: Bantam Books, 1971.
- Hinnells, J. R., and Sharpe, E.J. *Hinduism*. New Castle upon Tyne, England: Oriel Press, 1972.
- Horkheimer, Max. *Dawn and Decline*. New York: Continuum, 1978.
- . *Eclipse of Reason*. New York: Continuum, 1973.
- . and Adorno. Theodor. *Dialectic of Enlightenment*, translated by John Cumming. New York: Herder and Herder, 1969.
- Horne, Herman H. *The Democratic Philosophy of Education*. New York: Macmillan. 1935.
- Hullfish, Henry Gordon, and Smith, Philip G. *Reflective Thinking: The Method of Education*. New York: Dodd, Mead, 1961.
- Hume, David. *Treatise Upon Human Nature*. New York: Oxford University Press, 1941.
- Husserl, Edmund. *Ideas*. New York: Macmillan, 1962.
- Hutchins, Robert Maynard. *The Conflict in Education*. New York: Harper & Row, 1953.
- . *Great Books, The Foundations of a Liberal Education*. New York: Simon and Schuster, 1954.
- Kellner, Douglas. *Critical Theory, Marxism, and Modernity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.
- Kierkegaard, Søren Aabye. *Attack on "Christendom"*, translated by Walter Lowrie. Princeton, N J: Princeton University Press, 1944.
- . *Fear and Trembling, and the Sickness unto Death*, translated by Walter Lowrie. Princeton, JJ: Princeton University Press, 1954.
- Kilpatrick, William Heard. *Education for a Changing Civilization*. New York: Macmillan, 1927.
- Kim, Yong Choon. *Oriental Thought*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1973.
- Klein, Margrete S. *The Challenge of Communist Education: A Look at the German Democratic Republic. East European Monographs*. New York: Columbia University Press, 1980.
- Kneller, George F. *Existentialism and Education*. New York: John Wiley, 1958.
- . *Introduction to Philosophy of Education*. New York: John Wiley & Sons, 1971.
- Liotard. Jean - François. *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Mager, Robert F. *Developing Attitude To ward Learning*, 2d ed. Belmont. CA: Lake Publishing, 1984.
- Marcel, Gabriel. *The Philosophy of Existentialism*, translated by Manya Harari, New York: The Citadel press, 1968.

- Marcuse, Herbert. *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press, 1969.
- . *One Dimensional Man*. Boston: Beacon Press, 1964.
- . *Reason and Revolution: Hegel and the Rise of Social Theory*. Boston: Beacon Press, 1960.
- Margonis, Frank. Marxism. Liberalism. and *Educational Theory*. *Educational Theory* 43(4): 449-465, Fall 1993.
- Maritain, Jacques. *Education at the Crossroads*. New Haven, CT: Yale University Press, 1943.
- Vandenberg, Donald. *Being and Education: An Essay in Existential Phenomenology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall, 1971.
- . Existential and Phenomenological Influence in Education. *Teachers College Record* 81:166 - 191, 1979.
- Wittgenstein, Ludwig. *Blue and Brown Books*. New York: Barnes and Noble, 1969.
- . *Philosophical Investigations*, translated by G.E.M. Anscombe. New York: Macmillan, 1968.
- . *Tractatus Logico-Philosophicus*, translated by D.F. Pears and B.F. McGuinness. New York: Humanities Press, 1961.

فصل سی و سوم

هرمنوتیک^۱

پی. جی. اُدمن؛ دی. کِردمن

تا قرن نوزدهم، «هرمنوتیک» عموماً «هنر (یا علم) تفسیر (به ویژه، کتاب مقدس)» تعریف می شد. در نتیجه تلاش های شلایر ماکر، دیلتای، و فیلسوفان وجودی اخیر، همچون هایدگرو گادامر، معنای این واژه عوض شده است. هرمنوتیک، دیگر به ندرت به روش های شرح و تفسیر متن اشاره می کند. هرمنوتیک، توصیف کننده یک موضع فلسفی نیز هست که فهم و تفسیر را خاصیت ذاتی و علامت قطعی وجود انسان و زندگی اجتماعی تلقی می نماید.

در این مدخل، هرمنوتیک، نظریه و عمل تفسیر و فهم^۲ در انواع گوناگون زمینه های انسانی (دینی، غیر دینی، علمی، و روزمره) تعریف می شود؛ چند موضوع متفاوت، زیر چتر این تعریف قرار می گیرند. هرمنوتیک، شامل مباحثی است درباره:

الف- مبنای روش شناختی علوم انسانی^۳؛

ب- پدیدار شناسی وجود و فهم وجودی؛

ج- نظام تفسیر، که به وسیله مردم برای رسیدن به معنای واقع در پس اسطوره ها، نمادها، و

1. Odman, P.-J.; Kerdeman, D. (1994). *Hermeneutics*. in Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed. in Chief), *The International Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 1199-1204.

۲. به آلمانی: Geisteswissenschaften

۳. به آلمانی: Verstehen

کردارها به کار می‌رود (بالمر، ۱۹۶۹).

می‌توان به این فهرست، مباحث زیر را هم افزود:

د- نظریه‌های مربوط به فرایند تفسیر و اعتبار ادعاهای تفسیری؛

ه- مکتب‌های پژوهشی تجربه مدار که مردم را در زمینه‌های اجتماعی مطالعه می‌کنند.

با این حال، باید توجه داشت که هنوز هم بسیاری، هرمنوتیک را نظریه تفسیر کتاب

مقدس، روش‌شناسی عمومی فلسفی، و علم فهم زبانی تعریف می‌کنند (بالمر، ۱۹۶۹).

۱- تفاوت‌های هرمنوتیک با دیگر سنت‌های فکری

هرمنوتیک، تنها سنت فلسفی نیست که فهم و تفسیر را محور زندگی اجتماعی تلقی می‌کند. در طول قرن بیستم، شماری از دیگر فلسفه‌ها این موضع را اتخاذ کرده‌اند. هرچند آن فلسفه‌ها در بسیاری از فرض‌ها با هرمنوتیک مشترک‌اند، اما شرح مختصر برخی از تفاوت‌هایی که هرمنوتیک را منحصر به فرد می‌کند، سودمند خواهد بود.

۱-۱- پدیدارشناسی

پدیدارشناسی نیز همچون هرمنوتیک به ساختار فهم می‌پردازد. اما پدیدارشناسی، فهم را بیش‌تر از حیث ساخت‌ها و کارکردهای شناختی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. در برابر، فهم از دیدگاه هرمنوتیک، فقط کارکردی شناختی نیست، بلکه شرط هستی شناختی وجود آدمی نیز هست. از این گذشته، هرچند هرمنوتیک بر ماهیت اجتماعی معنا تأکید می‌گذارد، در مجموع روشن نیست که معنا برای پدیدارشناسی، عمدتاً ذهنی است یا اجتماعی. (نگاه کنید به: پدیدارشناسی و وجودگرایی).

۱-۲- فلسفه ویتگنشتاین متأخر

هم هرمنوتیک هم فلسفه لودویگ ویتگنشتاین متأخر (۱۸۸۹-۱۹۵۱) فرض را بر این می‌نهند که معنا در قراردادهای و رویه‌های زندگی اجتماعی عادی، واقع شده است. به دیگر سخن، معنا به وسیله قواعد مطلوب دستور زبان یا حساب تثبیت نمی‌شود، بلکه به جای آن، مذاکره، مشروط، عملی، و سیال می‌گردد. با این حال، ویتگنشتاین معتقد است که هیچ ساختار مشترکی در «بازی‌های زبانی» وجود ندارد که تحلیل فلسفی بتواند آن را کشف و برای واسطه شدن بین شکل‌های گوناگون زندگی، مورد استفاده قرار دهد. در مقابل، هرمنوتیک معتقد است که وساطت بین شکل‌های گوناگون زندگی امکان‌پذیر است. در واقع، تبیین شرایطی که وساطت یا ترجمه را

امکان‌پذیر می‌سازد، مسألهٔ اساسی هرمنوتیک است. افزون بر این، هرمنوتیک، زبان را وسیله‌ای برای کشف بودن می‌داند؛ چنین نگاهی به بودن، مشخصهٔ تحلیل زبانی نیست. (نگاه کنید به: فلسفهٔ تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی)

۳-۱- نظریهٔ انتقادی

هرمنوتیک و نظریهٔ انتقادی، هر دو معتقدند که فهم و معنا، مقوم زندگی اجتماعی است. با این حال، به باور هرمنوتیک، چون موقعیت کنونی فرد همواره درگیر نوعی فرایند فهم است، درک نهایی یا قطعی همهٔ معانی نهفته در سنت امکان‌پذیر نیست. این است که هرمنوتیک از کوشش برای جای دهی فهم در چارچوب یاروش نظری اجتناب می‌ورزد و در عوض، بر تفسیر فرهنگ‌ها از درون موقعیت‌ها و زمینه‌های معین تأکید می‌کند. در برابر، نظریهٔ انتقادی، فهم را تنها علاقه به تأسیس فرهنگ به شمار می‌آورد. بنابر این، نظریهٔ انتقادی، در صدد جای دهی فهم در یک چارچوب تبیینی جهانشمول‌تر یا وسیع‌تر، و هدف آن، روشن‌سازی روش‌هایی است که به واسطهٔ آن‌ها ایدئولوژی، نه تنها فهم، بلکه همهٔ علایق و روابط به وجود آورندهٔ زندگی اجتماعی را روشن و تنظیم می‌کند. (نگاه کنید به: نظریهٔ انتقادی و تعلیم و تربیت)

۴-۱- مارکسیسم

بر خلاف مارکسیسم، نظریهٔ زیربنایی هرمنوتیک اساساً ماده‌گرایانه نیست. به علاوه، هرمنوتیک، روی مسألهٔ جبر تاریخی متمرکز نمی‌شود. در واقع، چند شاخه از هرمنوتیک، آزادی عمل انسان را مورد تأکید قرار می‌دهند. (نگاه کنید به: مارکسیسم و اندیشهٔ تربیتی)

۲- هدف هرمنوتیک

هدف هرمنوتیک، افزایش فهم است، آن‌گاه که دیگر فرهنگ‌ها، گروه‌ها، افراد، و شرایط، اعم از حال و گذشته، را مورد توجه قرار می‌دهد. این فرایند باید دوجانبه و متضمن افزایش خودفهمی موضوع و مفسر به یک اندازه باشد. افزون بر این، هرمنوتیک، روشن‌سازی اصول کاری خودش، یعنی «فهمیدن فهم» را نیز دنبال می‌کند. این هدف، نه از طریق کاربرد روش، بلکه به واسطهٔ تأکید بر فرض‌ها و معناهای عمیقی که وجود عادی را روشن می‌کنند محقق می‌شود.

هرمنوتیک می‌تواند هم به عمل و هم به پژوهش تربیتی، بسیار خدمت کند. برای مثال، مربی هرمنوتیک مدار می‌کوشد تا معنایی را که اعمال و سنن تربیتی برای تجربه‌کنندگان و شرکت‌کنندگان در آن‌ها مقرر می‌دارند تفسیر نماید. ممکن است این مربی سعی کند گروه‌های

مختلف شاگردان و شیوه‌های زندگی آن‌ها را مهم بفهمد. به علاوه، معنای تفاهم، مثلاً تفاهم معلمان و شاگردان یا تفاهم شاگردان متعلق به زمینه‌های متفاوت، را هم روشن خواهد کرد.

در ارتباط با پژوهش، هرمنوتیک می‌تواند با تمرکز بر معانی زیربنایی راهبردها و رویه‌های ویژه تربیتی، فهم تعلیم و تربیت را عمق ببخشد. رویکرد هرمنوتیکی به پژوهش، پرسش‌هایی از این دست را مورد کدو کاو قرار می‌دهد: رویه‌های اداری را چگونه باید فهم کرد؟ معانی پنهان آن‌ها کدام‌اند؟ چگونه می‌توان پدیده‌هایی همچون جدول‌بندی زمانی یا تفکیک یادگیری به موضوع‌های درسی مختلف را در زمینه فرهنگی و تاریخی وسیع‌تری تفسیر کرد؟ به وسیله کدام یک از راهبردهای آموزشی و تربیتی، بازآفرینی فرهنگی محقق می‌شود؟ (بوردونه و پاسرون، ۱۹۷۰) بیش‌تر اوقات، پاسخ‌هایی که به این سؤالات داده می‌شود به صورت تفسیرهایی است که به واسطه آن‌ها فهم بالا می‌رود.

۳- فهم، پیش‌فهم، و تفسیر

«فهم» را فقط می‌توان به کمک مقایسه‌ها و مرادف‌ها تعریف کرد. معنای تحت‌اللفظی ریشه‌ای این اصطلاح، می‌تواند «به چیزی متصل شدن یا تحت تسلط چیزی قرار گرفتن» یا «چیزی را به خود متصل کردن یا تحت تسلط خود در آوردن» باشد.^۱ به چیزی متصل شدن، مفهوم آشنایی را می‌رساند. هر کس به خوبی می‌داند که وقتی به چیزی متصل می‌شود آن را می‌فهمد. به دیگر سخن، آن را می‌بیند. مقایسه فهمیدن با دیدن مناسب است، زیرا با کارزبانی مطابقت دارد. در بیش‌تر زبان‌ها «دیدن»، حاکی از «فهمیدن» است. در واقع، این دو فعل، بیش‌تر اوقات به طور مرادف استعمال می‌شوند.

بر مبنای هرمنوتیک، مفهوم آشنایی، برای فرایند تفسیر ضرورت دارد. وقتی آشنایی حاصل می‌شود، قبل از آن تاحدی فهمیده‌ایم که می‌خواهیم چه چیزی را تفسیر کنیم. این فهم مقدناتی را در سنت هرمنوتیک، «پیش‌فهم» می‌نامند.

برای روشن شدن مفهوم پیش‌فهم، اندیشیدن درباره نحوه سردر آوردن از بخش‌های مشکل‌متون، سودمند خواهد بود. هنگام مواجهه با یک متن یا واژه مشکل‌دار در یک داستان، خواننده

۱. واژه «understanding»، همان‌گونه که از ترکیب ظاهری این واژه پیداست، از دو جزء «under» و «standing» تشکیل شده و نویسنده می‌خواهد با تحلیل مفهومی این اجزاء، معنای کل را روشن کند. م

می‌کوشد تا این مسأله را درك کند که آن بخش خاص متن، چگونه با کل الگوی اثر هماهنگ می‌شود. پس، شاید خواننده، کل متن را به طور کامل نفهمد. در واقع، تا وقتی که وی متونی را تیره‌وتار می‌یابد، کامل شدن یا روشن شدن همه جانبه فهمش به مانع برمی‌خورد. با این حال، خواننده، از پیش تاحدی متن را ولو به طور مقدماتی می‌فهمد. زیرا بدون داشتن دست کم، يك احساس آشنایی مبهم با کل اثر، هیچ زمینه‌ای برای سر در آوردن از تك تك اجزاء یا مرتبط ساختن آن‌ها در کار نخواهد بود. از این حیث، پیش فهم، فهم اندیشمندان را امکان‌پذیر می‌سازد. پیش فهم، همچون ساختار عمل می‌کند که فهم اندیشمندان در درونش شکل می‌گیرد.

اگر پیش فهم کل متن، فهم اجزایش را امکان‌پذیر سازد، خواننده نیز در ارتباط با اجزاء، روشن‌تر و، کل داستان با وضوح بیش‌تری فهمیده خواهد شد. در این حال، به ابعاد جدیدی از متن پی برده می‌شود. بنابراین، در جریان فهم اندیشمندان اجزاء، درك کل، دوباره زنده می‌شود.

به طور خلاصه، فهم هرمنوتیکی با درکی مقدماتی از کل متن آغاز می‌گردد. در عین حال، با کنوکاو و تجزیه و تحلیل اجزاء است که می‌شود کل متن را ساخت. از این منظر، پیش فهم و فهم به طور متقابل، یکدیگر را روشن و تصفیه می‌کند. رابطه دیالکتیکی فهم مقدماتی و فهم اندیشمندان را «دور هرمنوتیکی»^۱ می‌نامند. به واسطه دور هرمنوتیکی، متون، روشن یا تفسیر می‌شوند. بر مبنای هرمنوتیک معاصر، فرایند دایره‌وار پیش فهم، فهم، و تفسیر، چیزی بیش از روش شرح متن را وصف می‌کند. تا وقتی فهم، محور وجود بشر باشد، دور هرمنوتیکی نیز چگونگی تجربه و درك مردمان عادی از زندگی را به تصرف خویش درمی‌آورد.

۴- زمینه تاریخی

واژه «هرمنوتیک»^۲ از یونان باستان گرفته شده است. فعل یونانی هرمنوین^۳ (تفسیر کردن) و نام یونانی هرمنیا^۴ (تفسیر) ریشه‌های این مفهوم جدیدند. به علاوه، هرمنوتیک با هرمس^۵، که هم پیام‌آور و هم مفسر خدایان یونانی بود، ارتباط دارد. هرمس هم با کشف زبان و نوشتار، که مهم‌ترین وسایل درك و انتقال معنا به دیگران‌اند، مرتبط است. (پالمر، ۱۹۶۹)

1. "hermeneutic circle"

2. "hermeneutics"

3. hermeneuein

4. Hermeneia

5. Hermes

۴-۱- هرمنوتیک، به معنای تفسیر کتاب مقدس

تفسیر کتاب مقدس، سنتی بسیار طولانی دارد و از لحاظ تاریخی به کتاب مقدس یهودی بازمی‌گردد. در واقع، قوانین تفسیر کتاب مقدس یهودی در قرن اول میلادی وضع گردید. در قرون وسطا، دو رویکرد عمده برای تفسیر هر دو کتاب مقدس یهودی و مسیحی به کار بسته شد. يك رویکرد سعی می‌کرد متن را به طور تحت‌اللفظی تفسیر و معانی‌ای را که قبلاً کم و بیش مشخص شده بودند به روشن‌ترین وجه شرح دهد. به مرور زمان، رویکرد تحت‌اللفظی به تفسیر کتاب مقدس، بیش‌تر به بازسازی معنای تاریخی متون دینی معطوف گردید. رویکرد دوم، بیش‌تر با محتوای رمزی سروکار داشت. از آن‌جا که متن به عنوان پیامی از سوی خداوند تلقی می‌گردید، باید تفسیری رمزگونه از آن به عمل می‌آمد. هدف این نوع تفسیر، بازسازی یا کشف معانی ربانی بود که از حیث لفظ آشکار نبودند.

با [فرارسیدن عصر] روشنگری، قلمرو هرمنوتیک گسترش یافت. با ورود به حیطه پژوهش فلسفی، هرمنوتیک نخستین گام نقادانه را در دنیای علم جدید برداشت. این حرکت، پیامدهای مهمی برای تفسیر کتاب مقدس در پی داشت. کتاب مقدس، به عنوان موضوعی برای تفسیر فلسفی، فقط به صورت یکی از موضوع‌های بسیار برای تفسیر در آمد؛ متون باستانی و حقوقی نیز مورد تفسیر فلسفی قرار گرفتند. از این حیث، تفسیر تحت‌اللفظی، بین تفسیر به عنوان شرح کتاب مقدس و تفسیر به صورت ابزاری در خدمت هدف‌های علمی، پل مهمی زد.

۴-۲- هرمنوتیک، به معنای «هنر فهم»

متکلم و فیلسوف آلمانی، فردریش شلایر ماکر (۱۸۳۴-۱۷۶۸)، نخستین کسی بود که سمت و سوی تازه‌ای به هرمنوتیک داد. از نگاه وی، فهم، خودکار نیست، بلکه پیشرفت است، دریافت معنایی مبهم و مشکل است. از این رو، شلایر ماکر، هرمنوتیک را به عنوان مجموعه‌ای از قواعد عملی مورد تأکید قرار نمی‌داد، بلکه بررسی شرایطی می‌دانست که فهم را امکان‌پذیر می‌سازند. او از خود می‌پرسید که فهم چگونه پدید می‌آید؟ شلایر ماکر برای پاسخ به این سؤال، امیدوار بود که هرمنوتیک را به عنوان روش فهم بنیان نهد.

شلایر ماکر، فهم را مشتمل بر دو عنصر دستوری و روان‌شناختی می‌دانست. رابطه این دو عنصر، رابطه‌ای دیالکتیکی است. در تفسیر دستوری، اثر از حیث اصول زبانی‌اش تفسیر می‌شود، در حالی که تفسیر روان‌شناختی، معطوف به تفسیر متن از حیث افکار و احساسات مؤلف است. مفسر، این کار را از راه یکی شدن با زندگی و موقعیت مؤلف انجام می‌دهد.

نظریهٔ شلایر مآخر در باب فهم، ریشه در اصل دور هرمنوتیکی داشت. در تفسیر دستوری، اثر به صورت زمینهٔ معنالحاظ می‌شود. در درون این زمینه، اجزای ویژه روشن می‌شوند، به طوری که روشن شدن اجزاء، کل متن را قابل فهم می‌سازد. تفسیر روان‌شناختی، به سهم خودش، مبتنی بر شهود است. در جریان استنباط معنای مورد نظر مؤلف، مفسر، به درکی مقدماتی از کل متن می‌رسد که بعد آن را اصلاح خواهد کرد.

۳-۴- هرمنوتیک، به معنای مبنای نظری علوم انسانی

فیلسوف آلمانی، ویلهلم دیلتای (۱۸۳۳-۱۹۱۱)، کاربرد هرمنوتیک را از تفسیر متون به کل قلمرو مطالعات انسانی گسترش داد. خط فکری او به راه‌های وجود شناختی و روش شناختی کشیده شد. می‌توان تفکر دیلتای را به صورت بسط فوق‌العادهٔ دور هرمنوتیکی خلاصه کرد. مفاهیم اصلی او عبارت بودند از تجربه^۱، بیان^۲، و فهم^۳. تجربه از دیدگاه دیلتای، معنایی بس وسیع‌تر از معنای امروزی‌اش داشت: «می‌توان هر یک از اجزای فراگیر زندگی را که در یک معنای مشترک برای کل زندگی گردهم آمده‌اند «تجربه» نامید- حتی وقتی که چندین جزء، به واسطهٔ حوادث منقطع کننده، از یکدیگر جدا شده باشند.» (پالمر، ۱۹۶۹) به دیگر سخن، دیلتای معتقد بود که مردم، تجربه‌های جداگانهٔ زندگی را با دادن جایگاهی ویژه به آن‌ها در درون یک کل تجربی می‌فهمند. به علاوه، یک تجربهٔ منفرد می‌تواند شیوهٔ فهمیدن خود یا فهمیدن زندگی را عوض کند. به طور خلاصه، همین تجربهٔ زندگی را دیلتای به صورت تعامل «کل‌ها» و «جزء‌ها» توصیف کرده است.

مثال زیر، دیدگاه‌های دیلتای را روشن می‌کند. معلمی می‌خواهد علت مشکل شاگردش را بفهمد. وی برای پی بردن به این پدیده، مسأله را در زمینهٔ تجربهٔ خودش به عنوان معلم قرار می‌دهد. او پیش از این، متوجه شده است که بی‌علاقگی والدین بر پیشرفت تحصیلی کودک بسیار مؤثر است. چنین فهمی موجب می‌شود که وی از کودک سؤال کند و قتش را در خانه چگونگی می‌گذراند؛ او درمی‌یابد که روابط کودک و والدینش بسیار سرد است. معلم با رجوع به تجربهٔ خودش برای روشن کردن موقعیت کودک، به فهم بهتری از چگونگی کمک به او دست می‌یابد. به این ترتیب، فهم موقعیت این دانش آموز خاص، کل تجربهٔ آموزشی معلم را خالص و پربار می‌کند.

مقصود دیلتای از «بیان»، همه نمودها و «عینی سازی‌های» تجربه انسانی، حتی تجربه‌های غیر عمدی و غیر کلامی است. به دیگر سخن، بیان‌های زندگی، فهم شخص از زندگی را عینی یا ملموس می‌کنند. از نظر دیلتای، هرچند بیان معنای امری شخصی است، اما در خلأ به وجود نمی‌آید. تنها با مراجعه به ذخیره معانی مشترک ریشه دار در فرهنگ خویشتن است که فرد می‌تواند بیان کند که کدام تجربه برایش معنا دارد.

از نگاه دیلتای، فهم اندیشمندان یا «تفسیر»، متضمن کشف رابطه عمیق تجربه و بیان است. مفسر در جریان روشن سازی معنای بیان ملموس، فقط شیوه فهم یک فرد خاص از تجربه زندگی اش را روشن نمی‌کند: بیان‌های زندگی، ریشه در زمینه‌های تاریخی دارند، مفسر، محیط فرهنگی را هم روشن می‌کند. در نتیجه، دنیای دوردست دیگری در زمان حال زنده می‌شود. مثال زیر، نظریه دیلتای را روشن می‌کند.

یک مورخ تربیتی سوئدی می‌خواهد معنای گزارش‌های مالی ارائه شده از سوی یک دانش آموز دبیرستانی قرن هفدهم به مدیرش را تفسیر کند. گزارش‌ها می‌گویند که این دانش آموز در طول دوره یکی از سفرهای طولانی اش چقدر پول جمع کرده است. (در این دوره، سفرهای طولانی شایع بودند و منبع مهم درآمد مدارس سوئد به شمار می‌آمدند.) نخستین وظیفه این مفسر، روشن ساختن بیان‌ها، یعنی معنای علایم به کار رفته در گزارش‌های این دانش آموز است. دوم این که باید کوشش به عمل آید تا تجربه‌های شخصی‌ای که به وسیله این گزارش‌های ویژه بیان شده‌اند، کشف گردد. سرانجام، مفسر باید زمینه معانی فراموش شده‌ای که کار مسافرت طولانی را وصف و زندگی دانش آموزان سوئدی را در قرن هفدهم شکل داده، بازسازی کند، برای انجام این کار، مفسر، گذشته (دانش آموز و زمینه تاریخی اش) را به دنیای کنونی خوانندگان معاصر و پیش فهم‌هایشان متصل می‌کند.

دیلتهای برای گسترش دور هرمنوتیکی به قلمرو تجربه زندگی، یکبار مفهوم «فهم» را، هم عمیق و هم عریض کرد. به طور مشخص، دیدگاه دیلتای، سرشت موقعیتی فرایند تفسیر را به حاشیه راند. این دیدگاه، پیشرفت هرمنوتیک وجودی در قرن بیستم را عمیقاً تحت تأثیر قرارداد. دیگر، فهم، نتیجه تفسیر تلقی نشد: با دیلتای، فهم معمولی، به زمینه وجودی تبدیل گردید که تفسیر اندیشمندان حاصل آن است.

دیلتهای امیدوار بود که نشان دهد چگونه فهم به وقوع پیوسته در تجربه معمولی، می‌تواند شالوده نظریه‌ای در علوم انسانی باشد. با این حال، دیلتای معتقد بود که مطالعه علمی زندگی

اجتماعی به معنایی رام نشدنی می انجامد. فهم معمولی، از روابط جزء و کل بهره می گیرد که مشروط به زمینه های تاریخی ویژه اند. اما علم، مستلزم عینیت و غلبه بر موقعیت است. آیا تفسیر می تواند به طور همزمان، به لحاظ تاریخی، مشروط و به لحاظ عینی، معتبر باشد؟ ديلتای حس کرد که برای اجتناب از تهدید نسبی انگاری باید از شرط تاریخمندی صرف نظر کند. این بود که او از عمیق ترین و بانفوذترین دیدگاهش دست کشید.

۵- هرمنوتیک به معنای پدیدارشناسی وجود

با فیلسوفان آلمانی، مارتین هایدگر (۱۸۸۹-۱۹۷۶) و هانس-گئورگ گادامر (۱۹۰۰-۱۹۰۰)، معانی وجودی نهفته در اندیشه ديلتای به طور کامل پرورش یافت. طبق نظر هایدگر و گادامر، فهم و تفسیر، دلالت بر این دارند که انسان ها چگونه خودشان را به عنوان موجوداتی در جهان تعریف می کنند. در فهم، خود و جهان با هم ظهور می کنند: آن ها از بنیاد به هم مرتبط اند.

فهم از حیث دیگری هم جنبه ارتباطی دارد. فهم به طور پیوسته به آینده اشاره می کند. در عین حال، مشروط به موقعیت شخص است، زیرا در درون مجموعه ای از روابط از قبل تفسیر شده عمل می کند. این مجموعه ارتباطی را هایدگر، «جهان» نامیده است. معلمی که وارد کلاس می شود می تواند به صورت سرمشق عمل کند. فهم او از موقعیت، رو به سوی آینده دارد: وی، برای مثال، پیش بینی می کند که پاسخ شاگردان به آموزش چگونه خواهد بود و نگران است که بعضی از آن ها مزاحمت درست کنند. فهم این معلم، مشروط به تجربه های قبلی اش درباره این کلاس، یا تجربه های قبلی اش در طول روز نیز هست. از این لحاظ، فهم کنونی معلم، به طور همزمان، آینده را فرامی خواند و گذشته را به یاد می آورد.

زبانی بودن فهم، نکته ای است که گادامر (۱۹۷۵) بر آن تأکید کرده است. از نگاه او، زبان چون سنگ بنای فرض ها یا «پیش داوری ها» است. از این زاویه، زبان، پدیدآورنده شاخص یا «افق» برای فهم های ممکن است. این به معنای آن نیست که زبان، افراد را به معنای زمان ها یا مکان های خاصی محدود می کند. در واقع، زبان، بین فهم های گذشته و حال واسطه می شود. گادامر، این وساطت بین گذشته و حال را «ادغام افق ها» می نامد.

از دیدگاه گادامر، «ادغام افق ها»، رویدادی تفسیری است که مستلزم گشودگی نگرش مفسر است. این گشودگی، شبیه آن نوع نگرشی است که به واسطه آن، با آثار هنری بزرگ مواجه می شویم. از نگاه گادامر، هم مواجهه با آثار هنری، هم تفسیر متون تاریخی با پرسشگری اصیل

مشخص می‌شوند، که بر احساس انتظار و آمادگی برای تغییر کردن یا دگرگون شدن به واسطهٔ معنای يك اثر، مبتنی است.

کارمورخی که می‌کوشد تا یادداشت يك آموزگار دورهٔ ابتدایی در قرن نوزدهم را بفهمد، این اصل را روشن می‌کند. بر مبنای روشی که این آموزگار برای توصیف خودش در یادداشتش به کار برده، مورخ ابتدا نتیجه می‌گیرد که او انسان خوبی بوده است. اما وقتی بیش تر می‌خواند متوجه می‌شود که معلم در برخی قسمت‌های این یادداشت نوشته است که چطور تنبیه بدنی را برای منضبط کردن شاگردانش به کار برده است. وقتی مورخ با این اطلاعات روبه‌رو می‌شود، تضاد بین «افق» فهم خود و دنیای معلم را تجربه می‌کند. مورخ می‌تواند با قطع کوشش بیش تر برای فهمیدن، عکس‌العمل نشان دهد، یا از خودش بپرسد: «چگونه می‌شود چنین کارهایی را که از يك شخص خوب سرزده، فهم کرد؟» وی برای کاهش این تضاد، کتاب‌هایی را دربارهٔ نقش تنبیه بدنی در سطوح اولیهٔ آموزش و پرورش مطالعه می‌کند. او به تدریج پی می‌برد که معلم یاد شده، فقط کاری را انجام می‌داده که دیگر معلمان و مقامات مدرسه فکر می‌کردند بهترین کار است. به علاوه، یاد می‌گیرد که نگاه به کودکان در اواخر قرن نوزدهم با نگاه به آن‌ها در عصر وی فرق دارد. پس این مورخ از طریق مجموعه‌ای سؤال، که دانستن پاسخ آن‌ها واقعاً لازم است، به فهمی تازه دست می‌یابد. وی برای انجام این کار، افق معنایی‌اش را توسعه می‌دهد و مقدمات لازم برای فهم آینده را تدارک می‌بیند.

از دیدگاه گادامر، هر کوشش هرمنوتیکی از حالت گشودگی آغاز می‌گردد. از این نظر، مفسر از «تصرف نمودن» درمتنی که تفسیر می‌کند، می‌پرهیزد. او باید بگذارد تا متن، جهان خودش را آشکار سازد.

۶- الگوی متن

سهم فیلسوف فرانسوی، پل ریکور در نظریهٔ تفسیر، سهمی فراگیر است. می‌توان کار او را به صورت کوشش برای تلفیق مسأله‌ها و دیدگاه‌های هرمنوتیکی از ارسطو تا اواخر قرن بیستم توصیف کرد. وی در یکی از تعریف‌هایش، هرمنوتیک را «نظریهٔ قواعد حاکم بر تفسیر، یعنی تفسیر يك متن خاص یا مجموعهٔ علائم قابل توجه به عنوان متن» (بالر، ۱۹۶۹، ص ۴۳) می‌خواند. از دیدگاه ریکور، معنای تحت‌اللفظی متن یا نظام علایم، دنیایی بسته به وجود می‌آورد. این دیدگاه، شبیه دیدگاه تحلیل ساختاری است که زبان را به صورت نظام بسته‌ای از علایم مطالعه می‌کند.

ریکور توضیح داد که متن به دلیل اشاره به دنیای خارج از خودش، ارائه کننده يك نظام باز هم هست. از این حیث، متون به صورت گفت و گو، شبیه گفت و گوی شفاهی اند که با علایم و اشاره های غیر کلامی - که توجه شرکت کنندگان را به شرایط و حقایقی و رای موقعیت گفت و گوی مستقیم جلب می کنند - مشخص می شوند (ریکور، ۱۹۷۱). اما برخلاف گفت و گوی شفاهی، متون به زمینه های خاص محدود نیستند. این از آن رو است که متون به دنیاها معطوف اند نه به موقعیت ها.

بنابراین، می توان از دو زاویه مختلف به متون نگریست. نخست می توان متن را ارائه کننده نظام بسته ای از علایم تلقی کرد. از این نظر، هدف از تفسیر، روشن سازی معنای نهفته در واژه ها است. ریکور، این را جنبه «باستان شناسانه» هرمنوتیک می نامد. اما به علت کارکرد اشاره ای واژه ها، متون را می شود اشاره کننده به يك فضای وجودی هم در نظر گرفت. بنابراین، همین که معنای واژه های يك متن روشن شد، مفسر می تواند روی دنیای وجودی مورد اشاره متن تأکید کند. به دیگر سخن، همین که «چه چیز» متن روشن شد، «درباره چه چیز» آن را می شود جستجو کرد.

طبق نظر ریکور، در این راه، مفسر از آنچه متن می گوید به آنچه درباره آن می گوید حرکت می کند. ریکور تأکید می کند که این حرکت، به یکی شدن با اندیشه ای مجهول از راه اعمال همدلانه (که شلایر مایر فکر می کرد) نمی انجامد. برعکس، مفسر با دنیایی مواجه می شود که متن درباره اش سخن می گوید. بدین سان، تفسیر مورد نظر ریکور، کشف رازهای واقع در پس متن نیست، بلکه فرایند قرائت اشاره هایی است که فضای وجودی متن را می سازند. این فرایند، بیش تر اوقات، مستلزم رویارویی با دیدگاه های جدید درباره زندگی، از راه سبک های زندگی دیگر عوالم وجودی است. در نتیجه تفسیر و فهم، چیزی که تا به حال ناشناخته بود، جزء دنیای مفسر می شود و او خودش را به شیوه ای جدید می فهمد. دور هرمنوتیکی، تکاپویی است بین نحوه وجود مفسر و وجودی که به وسیله متن کشف می شود.

از نگاه ریکور، همه جنبه های ارتباطات و فعالیت های انسانی، از جمله محصولات و مصنوعات فرهنگی، شبیه متون اند. از این رو، وی، طرح تفسیری اش را نه تنها به ادبیات، بلکه به علوم انسانی نیز متعلق می دانست.

۷- علم اجتماعی هرمنوتیکی

از اواخر دهه ۱۹۶۰، فیلسوفان و صاحبان مشاغل به ریکور و گادامر پیوستند تا

دلالت‌های هرمنوتیک را برای مطالعه زندگی اجتماعی کشف کنند. تیلور (۱۹۷۱) یکی از کسانی است که در این زمینه، سهم به ویژه مؤثری داشته است. دیدگاه وی درباره پژوهش انسانی، به وسیله فرض اساسی هرمنوتیک وجودی تحکیم گردید: معنا در ذهن افراد قرار ندارد، بلکه وابسته به قالب‌های توافق‌ها و فهم‌های بین‌الذهانی ویژه‌ای است که هم‌سازنده نهادها و امور اجتماعی‌اند، هم متجلی در آن‌ها. به طور خلاصه، در الگوی تیلور، معنا امری خصوصی یا ذهنی نیست، بلکه عمومی، ارتباطی، و زمینه‌ای است.

به نظر تیلور، این فرض، متضمن آن است که منطق پژوهش هرمنوتیکی از اساس با منطق علم اثبات‌گرا، که پژوهش اجتماعی را از قرن نوزدهم تحت سیطره خود درآورده است، تفاوت دارد. این تفاوت‌ها وقتی چشمگیر می‌شوند که دیدگاه‌های علم اجتماعی هرمنوتیکی و اثبات‌گرا راجع به داده‌های پژوهشی، تفسیر یا تبیین داده‌ها، و توجیه و ارزیابی ادعاهای تفسیری، با یکدیگر مقایسه شوند.

در الگوی اثبات‌گرا، رفتار بدنی با ارزش‌ها، قصدها، و هدف‌ها تفاوت دارد. اولی، قابل مشاهده و (قابل تشخیص فاقد شعور) است؛ در حالی که دومی، پنهان در بدن و خارج از دسترس بینایی است. از دیدگاه تیلور، علم اجتماعی اثبات‌گرا می‌کوشد تا بین رفتارهای عمومی و حالت‌های درونی ذهن، همبستگی برقرار کند (تیلور، ۱۹۷۱، صص ۲۱-۱۸). وقتی همگرایی به دست می‌آید، گفته می‌شود که رویدادها و پدیده‌ها باید تبیین شوند.

تیلور تصریح می‌کند که چنین علمی بسیار محدود است. از آن‌جا که الگوی اثبات‌گرا معناراپنهان و ذهنی می‌داند، اهمیت رویدادهای اجتماعی را بسیار دست‌کم می‌گیرد و بیش‌تر اوقات اصلاً این اهمیت را درک نمی‌کند. خرابی‌هایی که در نهادها و امور زیربنایی، از قبیل رأی‌گیری، مذاکره، و کار، وجود دارد، چیزی فراتر از «فوران عمومی آسیب‌شناسی خصوصی» را نشان می‌دهند. این خرابی‌ها، به تعبیر تیلور، علامت بحران‌هایی عمیق‌اند که «بیماری خود جامعه را که معانی سازنده‌اش را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نشان می‌دهند» (تیلور، ۱۹۷۱، ص ۴۱). تیلور نیز همچون ریکور اظهار می‌دارد که تغییرها و بحران‌های معنا به خودی خود از راه اعمال همدلانه درک نمی‌شوند. افزون بر این، نمی‌شود آن‌ها را با قرار دادن زنجیرهای رفتار «بی‌روح» و قابل مشاهده در زیر قواعد کلی تبیین کرد. تا وقتی که داده‌های علم اجتماعی، بیانگر «مشاهده دقیق عامل و رابطه‌اش با دیگران و با جامعه باشند» (تیلور، ۱۹۷۱، ص ۲۶)، چنین علمی ناچار هرمنوتیکی خواهد بود و به کاربرد نظریه و قانون، کم‌تر از مطالعه معنای اجتماعی خواهد

پرداخت.

بنابر الگوی هرمنوتیکی پژوهش، تنها راه محققان برای توجیه تفسیرهایشان، توجه به دیگر مطالعات است. به بیان تیلور، «انسان، حیوان تفسیر کننده خود» است. او به ضرورت، چنین است، زیرا برای وی هیچ چیزی مانند ساختار معانی، مستقل از تفسیر او از آنها نیست... هم اکنون عاملی زنده بودن، تجربه نمودن موقعیت خود، به لحاظ معانی خاص است (تیلور، ۱۹۷۱، ص ۱۶). به طور خلاصه، از نظر تیلور، برای توجیه و پذیرش ادعاهای تفسیری - که کم تر از تنظیم آنها نیست - نمی توان به فراسوی دور هرمنوتیکی متوسل شد. شکست در فهم تفسیر، معلول ناکافی بودن شواهد یا ناتوانی در پیروی از منطق استدلال نیست، بلکه ناشی از عدم کفایت اساسی تعریف خود است که شاخص های فهم ممکن را معین می کند. تیلور نتیجه می گیرد که در علم هرمنوتیکی، «مقداری بیش، اجتناب ناپذیر است» (تیلور، ۱۹۷۱، ص ۴۶). در نتیجه، برخی تفسیرها فقط «غیر قابل داورى» خواهند بود.

۸- هرمنوتیک و اعتبار

این دیدگاه که شاید تفسیرها در برابر داورى مقاومت کنند به وسیله برخی از پیروان هرمنوتیک مورد مناقشه قرار گرفت. برای مثال، بتی (۱۹۶۷) معتقد است که بدون قواعد نظری برای رسیدگی، تفسیر دستخوش هرج و مرج خواهد شد. وی می کوشد تاروشی را معرفی کند که امکان ارزیابی تفسیرها را با «عینیت نسبی» فراهم آورد. از آن جا که بیان های بشری، نمودهای عینی روح بشری اند، بتی استدلال می کند که مفسر می تواند معنای قصد شده مؤلف را بازسازی کند. اصل قصد مؤلف را هرش (۱۹۶۷) هم مطرح کرد. این دیدگاه در تضاد آشکار با دیدگاه ریکور قرار دارد که معتقد است قصد مؤلف در درجه دوم اهمیت است. این از آن روست که متون، وقتی کامل می گردند، باید مستقل از مؤلفین آنها در نظر گرفته شوند.

خواه با هرش و بتی موافق باشیم یا نباشیم، مسأله ای که با آن درگیرند، مسأله مهمی است. همان طور که هایدگر و گادامر هم متذکر شده اند، تفسیر، تابع عمل زمینه مند است: بدون زمینه ای از معانی از پیش تفسیر شده، فهم ناممکن است. در عین حال، تأکید بر زمینه بندى و کران داری فهم تفسیری، این سؤال را پیش می آورد که آیا تفسیرها اصولاً قابل داورى اند یا خیر (کونولای و کتر، ۱۹۸۸). آیا ممکن است فلسفه هرمنوتیکی در درون دایره فهمی که به لحاظ تاریخی مشروط است باقی بماند و در عین حال، اصول عقلانی را به صورت شرایطی برای اعتبار یا

صحت ادعاهای ویژه راجع به فهم، فرض کند (هوی، ۱۹۷۸)؟ اگر بتوان چنین اصولی را مطرح ساخت، آیا روشن است که چطور می‌توان درباره تفسیرهای رقیب یا متضاد داوری نمود، یا چگونه می‌توان از تفکر نسبی انگارانه پرهیز کرد؟ (نگاه کنید به نسبی گرای و واقع گرایی)

۹- معیارهای تفسیر

يك پاسخ مهم به سؤالات بالا از سوی ریکور ارائه شده است. وی در مقاله‌ای راجع به رابطه تبیین و فهم، اظهار می‌دارد که تضاد بین علوم طبیعی و علوم انسانی، تاحد زیادی تصنعی است (ریکور، ۱۹۸۶). می‌توان با همان روشی که علوم طبیعی تبیین می‌شوند، متون و دیگر محصولات بشری را هم تبیین کرد. در واقع، بدون تبیین، فهم ناممکن است، و البته عکس این هم صادق است. بنابراین، به واسطه منطق و استدلال، تبیین و فهم به وجود می‌آیند. افزون بر این، بیش‌تر اوقات، تفسیر و فهم، نقش مهمی در مراحل مقدماتی و نهایی پژوهش علمی ایفا می‌کنند. بنابراین، ممکن است سؤال مربوط به زمینه‌مندی و عقلانیت به شکل غلطی مطرح شود. به دلیل وابستگی علم مادی به تفسیر و فهم، که کم‌تر از وابستگی فلسفه هرمنوتیکی به این دو نیست، این علم همواره در زمان و مکان خاص تحقق می‌یابد. همان گونه که گادامر هم بیان کرده، هیچ وضعی بیرون از تاریخ‌مندی ما وجود ندارد. بنابراین، انسان‌ها باید خودشان را از زمینه‌مندی و پیش‌فهم‌هایی که از این شرط ناشی می‌شوند، آگاه کنند (گادامر، ۱۹۷۵). گادامر معتقد است که قواعد تفسیر به تحقق این آگاهی کمک می‌کنند. از دیدگاه گادامر، فرایندهای تفسیر، همان عقلانیت و خردی را به خدمت می‌گیرند که به تولد علوم طبیعی کمک می‌کند.

البته اصل عمده تفسیر، دور هرمنوتیکی است: اجزای متن و کل آن باید در برابر یکدیگر بازیابی شوند. به واسطه دور هرمنوتیکی، می‌توان در مجموع، متن را به دو صورت تفسیر کرد: تفسیر تحت‌اللفظی، و تلاش برای بازسازی دنیای متن. در تفسیر تحت‌اللفظی، منطق جملات و اعمال، بیش‌تر اوقات سخت است. بنابراین، می‌شود منطق سخت را برای بازیابی تفسیرها به کار گرفت. این معیار منطقی، مقرر می‌دارد که تفسیر پدیده‌ها و اعمال را نمی‌توان پذیرفت، مگر آن که همه اطلاعات مرتبط و در دسترس را تبیین کند (ترانکل، ۱۹۷۲). اگر عمل یا معنای مهمی در کل متن به حساب نیاید یا فقط به طور مبهم به حساب آید، باید تفسیر را رد کرد. معیار دوم، مقرر می‌دارد که تفسیر را نمی‌توان به طور کامل پذیرفت، مگر تنها تفسیری باشد که معنای يك موضوع پژوهشی را تبیین می‌کند. در بسیاری از موارد، تحقق این معیار دوم دشوار است. حتی

در موقعیت‌های موفقیت آمیزی که تنها يك تفسیر، بعد از موشکافی در برابر دیگر تفسیرهای رقیب باقی می‌ماند، هیچ تضمینی در کار نیست که این تفسیر، درست بماند.

معیار دور هرمنوتیکی در ارتباط با بازسازی دنیایی که متن یا شبه متن به آن تعلق دارد، به صورت معیار زمینه عمل می‌کند. طبق این اصل، هر تفسیر واحد را باید در برابر همه حقایق، منابع، و شرایط مرتبط با موضوع آن بازبینی کرد. اگر شناخت این حقایق، منابع، و شرایط با تفسیر تعارض داشته باشد، باید آن را رد یا اصلاح کرد. با خلق تفسیرهای جانشین درباره همان پدیده‌ها، محصولات فرهنگی، اعمال، یا رویدادها که از همان ابتدا صورت می‌گیرد، فرایند تفسیر می‌تواند نظام‌مند شود. آنگاه مفسر می‌تواند همراه با واریسی تفسیر اصلی‌اش، درباره اعتبار تفسیرهای جانشین به داوری بپردازد. بدین سان، او آرام آرام برداشت‌هایش را درباره موضوع تفسیر، بهبود می‌بخشد.

۱۰- جایگاه هرمنوتیک

انفجار هرمنوتیک وجودی در قرن بیستم، شماری از دوگرایی‌هایی را که به طور عمیق در معرفت‌شناسی و روش علمی ریشه دارند به چالش خوانده است. تمایز بین واقعیت‌ها و ارزش‌ها، تبیین و فهم، شناخت و خودشناسی، نظریه و عمل، روزگاری اجتناب‌ناپذیر تلقی می‌شد؛ اکنون این طبقه‌بندی‌های اساسی، دوباره در حال مفهوم‌پردازی‌اند (برنشتاین، ۱۹۷۸؛ دالمایر و مک‌کارتی، ۱۹۷۷). در این فرایند، رابطه هرمنوتیک و علم، به لحاظ تعریف و تعیین معرفت، تغییر کرده است. برخی، همچون تیلور (۱۹۷۱)، بر این عقیده‌اند که منطق هدایت‌کننده هرمنوتیک و منطق هدایت‌کننده علم، از هم جدا و یا یکدیگر ناسازگارند. برخی دیگر، از قبیل رورتی (۱۹۷۹) و گادامر (۱۹۷۵)، نظری بسیار متفاوت اتخاذ کرده‌اند. رورتی و گادامر با واژگون کردن موضع کهنه اثبات‌گرایی در باب جهان‌شمول بودن علم، اظهار نموده‌اند که کل معرفت، تفسیری است. بنابراین، هیچ تمایز ضروری‌ای بین علم و هرمنوتیک در کار نیست. در عین حال، کسانی همچون هابرماس (۱۹۷۳) و اپل (۱۹۷۳) به نفع انسجام هر حوزه استدلال نموده، اما به رابطه‌ای دیالکتیکی بین آن‌ها قائل شده‌اند.

در دنیای تعلیم و تربیت، هرمنوتیک از حدود ۱۹۷۰، به ویژه در ارتباط با پژوهش تربیتی رشد کرده است. ظهور روش‌های به اصطلاح کیفی، نه فقط قلمرو و هدف پژوهش تربیتی را گسترش داده، بلکه موجب پیدایش پژوهش‌هایی برای واریسی مجدد اصول و اهداف تحقیقات

اجتماعی شده است (برای مثال، نگاه کنید به اریکسون، ۱۹۸۶ و مجله بین المللی پژوهش تربیتی، ۱۹۹۱). غلیان علاقه به پژوهش تفسیر محور، موجب بروز بحث های مهمی با جامعه تعلیم و تربیت شده است. مسائل مورد بحث، شامل ماهیت رابطه پژوهش تفسیر محور و طرح های علمی سنتی تر؛ معیارهای قضاوت درباره ادعاهای تفسیری رقیب یا متضاد؛ و رشد پیوسته روش های تفسیری بوده اند.

همچنین نگاه کنید به: ارزش ها در پژوهش تربیتی؛ مسائل فلسفی؛ فلسفه تعلیم و تربیت: مرور تاریخی؛ اثبات گرایی، ضد اثبات گرایی، و تجربه گرایی؛ پژوهش در تعلیم و تربیت: مسائل معرفت شناختی؛ پدیدارشناسی و وجودگرایی؛ فلسفه تعلیم و تربیت: دیدگاه های اروپای غربی.

منابع

- Apel K - O 1973 *Transformation der Philosophie*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt [1980 *Towards a Transformation of Philosophy*, Routledge and Kegan Paul. London]
- Bernstein R J 1978 *The Restructuring of Social and Political Theory*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia. Pennsylvania
- Betti E 1967 *Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften*. Mohr, Tübingen
- Bourdieu P, Passeron J - C 1970 *La Reproduction: éléments Pour une théorie du svsteme d'enseignement*. Editions de Minuit. Paris
- Connolly J M, Keutner T (eds.) 1988 *Hemeneutics versus Science? Three German Views*. University of Notre Dame Press, Notre Dame. Indiana
- Dallmayr F R, McCarthy T A (eds.) 1977 *Understanding and Social Inquiry*. University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana
- Erickson F 1986 Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock M C (ed.) 1986 *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edn. Macmillan Inc. New York
- Gadmer H - G 1975 *Wahreit und Methode: Grundzuge einer Philosopischen Hermeneutik*, 4th edn. Mohr. Tübingen [1989 *Truth and Method*. 2nd edn. Crossroad. New York]
- Habermas J 1973 *Erkenninis und Interesse*. 6th edn. Suhrkamp Verlag. Frankfurt [1987 *Knowledge and Human Interests*. 2nd edn. Polity. Cambridge]
- Hirsch E D 1967 *Validity in Intepretation*. Yale University Press. New Haven. Connecticut
- Hoy D C 1978 *The Critical Circle: Literature, History, and Philosophical Hermeneutics*.

- University of California Presss. Berkeley. California
- Intrnational Journal of Educational Research* 1991 15(6): (special issue)
- Palmer R E 1969 *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Diltthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press, Evanston. Illinois
- Ricoeur P 1971 The model of the text: Meaningful action considered as a text. *Soc. Res.* 38 (3): 529 - 62
- Ricoeur P 1986 *Essais d'herméneutique*, Vol 2: *Du texte a l'action*. Editions du Seuil. Paris
- Rorty R 1979 *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press. Princeton. New Jersey
- Taylor C 1971 Interpretation and the sciences of man. *Rev. Metaphysics* 25 (1): 3-51
- Trankell A 1972 *Reliability of Evidene: Methods for Analyzing and Assessing Winess Statements*. Beckman. Stockholm
- منابعی برای مطالعه بیشتر
- Bauman Z 1978 *Hemeneutics and Social Science*. Columbia University Press. New York
- Bernstein R J 1988 *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia. Pennsylvania
- Bleicher J 1980 *Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method*. Philosophy and Critique. Routledge, Chapman and Hall. New York
- Bubner R 1981 (trans. Matthews E) *Modern German Philosophy*. Cambridge University Press. Cambridge
- Diltthey W 1976 (ed. and rans. Rickman HP) *Selected Writings*, Cambridge University Press. cambridge
- Engdahl H et al. 1977 *Hermeneutik*. Rabérn and Sjorgren, Stockholm
- Ermarth M 1981 The transformation of hermeneutics: Nineteenth century ancients and twentieth century moderns. *Monist* 64 (2): 175-94
- Føllesdall D 1979 Hermeneutics and the hypothetico - ded - utive method. *Dialectica* 33 (3-4): 319-36
- Habermas J 1981 *Theorie des Kommunikativen Handelns. Vol. 1. Handlungsrationaltat und Gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt [1984 *The Theory of Communicative Action*, Vol. 1. *Reason and the Rationalization of Society*. Beacan press. Boston. Massachusetts
- Habermas J 1981 *Theorie des kommunikativen Handelns. Vol. 2. Zur kritik der funktionalistischen vernunft*. 3rd edn. surhkamp Verlag. Frankfurt [1987 *The Theory of Communicative Action*, vol 2, *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Beacon Press, Boston. Massachusetts]
- Heidegger M 1977 *Sein und Zeit*. Klostermann, Frankfurt.
- Howard R J 1982 *Three Faces of Hermeneutics: An Introduction to Current Theories of Understanding*. University of California Press, Berkeley, California

- Gadamer H G 1977 (trans and ed. Linge D E) *Philosophical Hermeneutics: Hans - Georg Gadamer*. University of California Press. Berkeley. California
- Mueller - Vollmer K (ed.) 1985 *The Hermeneutics Reader*. Continuum, New York
- Ödman P - J 1979 *Tolkning, Forstaelse, Vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. AWE/ Gebers. Stockholm
- Ödman P - J 1992 Interpreting the Past. *International Journal of Qualitative Studies in Educations* 5 (2): 167-84
- Ormiston G. Schrift A (eds.) 1990 *The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur*. State University of New York Press, Albany, New York
- Rabinow P. Sullivan W (eds.) 1979 *Interpreitive Social Science: A Reader*. University of California Press, Berkeley, California
- Ricoeur P 1965 *De l'interpretation: essai sur Freud*. Editions du Seuil, Paris
- Ricoeur P 1981 (trans. and ed. Thompson J) *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press. Cambridge
- Ricoeur P 1984 - 88 (trans. McLaughlin Pellauer D) *Time and Narrative*, 3 Vols. University of Chicago Press. Chicago, Illinois
- Taylor C 1985 *Human Agency and Language: Philosophical Papers*. Vol.1.Cambridge University Press. Cambridge Taylor C 1985 *Philosophy and the Human Sciences: Philosophical Papers*. Vol. 2.Cambridge University Press. Cambridge
- Thompson J B 1981 *Critical Hermeneutics: A Study in the Thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas*. Cambridge University Press. Cambridge
- Wachterhauser B (ed.) 1986 *Hermeneutics and Modern Philosophy*. State University of NewYork Press. Albany, New York

فلسفه تعلیم و تربیت: دیدگاه‌های اروپای غربی^۱

دی.سی. فیلیپس

مسائل مورد بحث در فلسفه تعلیم و تربیت در اروپای غربی، و روش خاص برخورد با آن‌ها را جز به عنوان بخشی از تاریخچه این رشته نمی‌توان فهمید. پس از جنگ جهانی دوم، فلسفه تربیتی آنگلوساکسون^۲، عمدتاً هرچند نه منحصرأ - فلسفه تحصیلات مدرسه‌ای بود. اما فلسفه تعلیم و تربیت اروپایی، بیش‌تر به مسائل موجود در درون حوزه وسیع تربیت کودک پرداخت. نیز، توجه به این مطلب مهم است که فلسفه تعلیم و تربیت اروپایی باید در میراث سنت عصر روشنگری جای داده شود. در این دیدگاه فلسفی، تعلیم و تربیت، چونان ابزاری تلقی گردید که به واسطه آن، افراد به صورت اعضای خردمند جماعت انسانی درمی‌آمدند. آنان برای خردمند شدن، باید از قید تمایلات و شهوات خود را می‌شدند، و می‌توانستند همه استعداد های بالقوه انسانی خود را به فعلیت برسانند. مدلولات تربیتی این دیدگاه، در قرن نوزدهم و در نیمه اول قرن بیستم عمدتاً به وسیله فیلسوفان تربیتی آلمانی کشف گردید. با کوشش آنان، طرح عصر روشنگری به طرح تعلیم و تربیت مبدل شد.

-
1. Philips, D.C.(1994). *Philosophy of Education: Western European Perspectives*. In Torsten Husen.T. Neville Postlethwaite (Ed. in chief). *The International Encyclopedia of Education*. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 4456 - 4461.
 2. Anglo - Saxon philosophy of education

۱. بحران در فلسفه تعلیم و تربیت

طرح تربیتی عصر روشنگری، اخیراً به گونه‌ای واضح‌تر به وسیلهٔ يك فیلسوف تربیتی هلندی به نام لائتولد^۱ (۱۹۴۶) شرح داده شده است. به نظر وی، تعلیم و تربیت، به عنوان رابطه‌ای بین مربی و متربی، يك هدف مشخص دارد که عبارت است از فراهم آوردن موجبات رشد جوان برای دورهٔ بزرگسالی. تأثیر بزرگسالان بر کودکان، آنها را به نقطه‌ای می‌رساند که می‌توانند طرحی ارزشمند از وظایف زندگی را برای خود پی ببرند. از آن‌جا که بزرگسالان، به منزلهٔ افرادی بالغ، قبلاً این هدف دیکته شده به وسیلهٔ عقل را برای خود فعلیت بخشیده‌اند، هم اکنون نیز در موقعیتی هستند که می‌توانند چنین کنند. بزرگسالی، خود را به واسطهٔ فردی که بر خویشتن سیطره دارد آشکار می‌سازد؛ بزرگسالان قادرند خود را به اهدافی متعهد کنند که خود بر خویشتن بار کرده‌اند؛ آنان می‌توانند روابطی مستحکم، هم از حیث اخلاقی و هم از حیث عملی، برقرار نمایند؛ و بالاخره، آنان بردهٔ دوری دیگران نیستند. از يك منظر مثبت‌تر، بزرگسالان، دسترسی شخصی به معیارهای ارزشی دارند. افزون بر این، بزرگسالی، موقعیتی است که در آن، شخص می‌تواند خود را تحت يك اقتدار اخلاقی عالی قرار دهد؛ یعنی، مسئولیتی را در جهت نظم اخلاقی برعهده گیرد. بالاخره، بزرگسالان قادرند به گونه‌ای سازنده، در زندگی اجتماعی مشارکت ورزند. کودک، از نظر اخلاقی، موجودی ناتوان تلقی می‌شود. وی نمی‌داند چه چیزی خوب است، و لذا نمی‌تواند مسئولیت بپذیرد. این امر را بزرگسال فراهم می‌آورد؛ و کودک، چنان که ادعا می‌شود، به هدایت بزرگسال احتیاج دارد. طبق نظر لائتولد، مسئولیت مربی، زیربنای روابط مربی و متربی است. موقعیتی را که بدین نحو ترسیم شده است می‌توان به عنوان موقعیت الگویی سنت تربیتی در نظر گرفت.

در اینجا نیز، همچون جاهای دیگر، ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت، منعکس‌کنندهٔ طرز تفکری است که دربارهٔ خود تعلیم و تربیت وجود دارد. لذا، این موضوع ابداً تعجب‌انگیز نیست که بحران تربیتی جدید، در فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز احساس می‌شود. بنابراین، پیشرفت‌های حاصله در خود تعلیم و تربیت، باید قبل از رویارویی با موقعیت‌های مربوط در فلسفهٔ تعلیم و تربیت مورد توجه و امعان نظر قرار گیرد.

تذکر این نکته مهم است که بحران تعلیم و تربیت، نشان‌دهندهٔ بحران عمومی‌تری است

که الگوهای رفتاری کل يك حوزه، و در نهایت وجود خود بشریت، را زیر سؤال می‌برد. نسل آینده، با وظایفی مواجه خواهد شد که قبلاً هیچ نسلی با آن مواجه نگردیده است: از این رو، بشریت، خودش را با گونه‌ای بازسنجی و بازاندیشی در خصوص طرح تعلیم و تربیت، روبه‌رو خواهد یافت. این فرض عمومی بحث انگیز که نوگرایی^۱ به پایان رسیده، ارزیابی آنچه را که می‌توان برای رهایی از گذشته ارائه نمود، و همچنین ارزیابی آنچه را که نگهداریش مورد نیاز است، از هر جهت، الزام‌آور می‌سازد. بحران تعلیم و تربیت در هیچ جایی به اندازه مدارس، فشار آور نیست. بحران در مدرسه، بر مبنای کوشش برای وحدت آفرینی میان نظام‌های تربیتی متضاد، مثلاً، تضاد بین دیدگاه اقتصادی درباره نظام تربیتی (با تأکید بر محصولات تربیتی قابل اندازه‌گیری و آمادگی برای بازار کار) و فراهم آوردن فرصت رشد فردی؛ تضاد بین رشد شخصی و انتقال دانش؛ و تضاد بین رشد فردی و بُعد اجتماعی تعلیم و تربیت، قرار دارد. از این رو، مدارس با انتظارات کاملاً متفاوتی مواجه‌اند. لذا، این سؤال که چرا دیگر مدرسه، کارش را انجام نمی‌دهد، با این سؤال که آیا مدرسه، در درون يك چارچوب مفهومی معین، اصلاً می‌تواند کارش را انجام دهد یا خیر، عمیق‌تر می‌شود.

به موازات این‌ها، در درون این حوزه نیز بحث‌هایی درباره چارچوب نظری تربیت کودک جریان دارد. از آغاز جنبش کودک محور، که به اصلاحات تربیتی هم معروف است، مریان قرن بیستم به انتقاد از سنت تربیتی فوق‌الذکر (که در سخنان لائوولد نیز منعکس گردیده) پرداخته‌اند. به نظر آنان، دیگر نمی‌توان تربیت کودک را به منزله فعالیت‌هایی توصیف کرد که به وسیله بزرگسالان دنبال می‌شود تا رشد کودک برای سنین بزرگسالی فراهم گردد. همچنین، در رابطه با مفهوم بزرگسالی (این که وصول بدان چگونه معلوم می‌شود، آیا هر کسی می‌تواند بدان دست یابد، و مانند آن) و نیز در رابطه با امکان ساختن يك «انسان»، از این دیدگاه، تردیدهایی جدی بروز کرد. اخیراً هم نویسندگانی مانند راجرز^۲ (۱۹۶۹) و گوردون^۳ (۱۹۷۵)، که اندیشه‌های مشابهی را مطرح کرده‌اند، تأثیری داشته‌اند. از نظر نویسندگان این سنت متأخر، مربی (اعم از والدین یا معلم)، در درجه اول، مشاور کودک، و تسهیل‌کننده چیزی است که واقعاً می‌خواهد. این، شاگرد است که می‌آموزد، برای خودش مهارت کسب می‌کند، از آنچه فعلاً شناخته می‌شود، و مطابق با

1. modernism

2. Rogers

3. Gordon

رغبت‌های واقعی‌اش می‌آغازد. بنا به نظر اینان، این، کودک است که درست از همان ابتدا مسئول فرایند یادگیری است. کودک، هم اکنون می‌داند که چه چیزی برایش خوب است. والدین نباید ارزش‌های خود را بر کودکان تحمیل کنند؛ آنان باید به ارزش‌های کودکان احترام بگذارند. برعکس، موجه بودن این نگرش، به خاطر برابر بودن روابط قدرتی والدین و کودکان نیست. در نتیجه، والدین، آن گونه که گاهی گفته می‌شود، مسئول آنچه فرزندانشان انجام می‌دهند، نیستند؛ کودکان، مسئول خودشان هستند.

اکنون، دیگر کسی از یک طرح تربیتی، آن گونه که قبلاً مورد نظر بود، سخن نمی‌گوید؛ بلکه مربی، بیش‌تر به مشاوره می‌ماند که در دسترس کودک است. هم اکنون، طرح تربیتی، مطابق با رغبت‌های کودک تنظیم می‌شود. به موازات انتقادات اساسی از مدرسه، در سال‌های دهه ۱۹۸۰ نیز تربیت کودک با استفاده از مفاهیم سنتی، به صورت بنیادی مورد انتقاد قرار گرفت. به موازات توصیف جامعه بر مبنای کثرت‌گرایی دینی و ارزشی، برخی از نویسندگان هم استدلال کرده‌اند که والدین، دیگر در موقعیتی نیستند که فرزندان خود را با یک راه زندگی آشنا نمایند. همان‌طور که دیگر، جامعه، به طور کلی، در مورد آنچه ارزشمند است و در مورد زندگی ارزشمند اتفاق نظر ندارد، والدین هم، دیگر نمی‌توانند درباره این موضوع تصمیم بگیرند که کدام ارزش‌ها را به فرزندان‌شان بیاموزند. آنان فقط می‌توانند موقعیت‌های ممکن رانشان بدهند. در غیر این صورت، کارشان قابل توجیه نیست، و برای کودک هم زیانبار است. این وضعیت، راه دیگری را برای تفکر درباره تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند؛ راهی که به واسطه آن، اتخاذ رویکرد دیگری به انسان امکان‌پذیر می‌گردد.

برای روشن‌سازی مسائل مربوط به چنین مفهومی از تعلیم و تربیت، و برخورد با تهدید ضمنی یوچ‌انگاری، سه نکته قابل ذکر است:

نخستین نکته، آن است که مفهوم تجربه، نقش مهمی در این ادبیات دارد. اما این موضوع، مورد تردید است که آیا چنین مفهومی را می‌توان به صورت ارگانیك فهم کرد یا خیر. آیا فرد آنچه را که واقعاً می‌خواهد، می‌تواند در درون خود کشف کند یا خیر. عبارت بسته «من فکر می‌کنم پس هستم»، هم کاملاً مورد انتقاد واقع شده، و در حال حاضر، فاقد قدرت تشخیص تلقی می‌گردد. ارزش‌ها به شکل خصوصی یا فردی ظاهر نمی‌شوند، بلکه باید - در ابتدا - به عنوان چیزهایی که از طرف دیگر افراد مهم به مردم اعطا شده‌اند، قلمداد گردند.

دومین نکته‌ای که احتمالاً با تعلیم و تربیت هم بیشتر ارتباط دارد این است که والدین

و معلمان چگونه می‌توانند رفتار کنند که گویی ارزش‌های مورد قبول آنان، همان اهمیتی را برایشان دارد که ارزش‌های مورد قبول فرزندانشان؟ این بدان معنا نیست که ارزش‌های يك شخص نمی‌تواند تغییر کند، یا کودکان نمی‌توانند نقشی را در راه کسب تجربه ایفا کنند، بلکه در نظر گرفتن ارزش‌ها به عنوان اموری قابل بحث، از نقطه نظر فوق‌الذکر، یا کار فریب‌آمیز والدین است (یعنی، والدین کاملاً فریب کارند، و فقط وانمود می‌کنند که ارزش‌های کودکان را جدی می‌گیرند) یا تا مرتبه انکار ماهیت حقیقی ارزش‌ها تنزل می‌کند. بالاخره، معلوم نیست که والدین چگونه می‌توانند از وارد کردن فرزندانشان در ارزش‌هایی که خود با آن‌ها زندگی کرده‌اند، اجتناب ورزند. والدین ناگزیر باید به شیوه‌هایی بس مهم بر فرزندان خود تأثیر بگذارند.

همان گونه که در ابتدای این گفتار هم مذکور افتاد، به خاطر يك تغییر در مفهوم تعلیم و تربیت، بحران در فلسفه تعلیم و تربیت، خود را به صورت بحران در مسائلی که باید در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد، آشکار می‌سازد.

آخرین نکته باید در همین رابطه مطرح گردد. به علاوه، بحران در تعلیم و تربیت، همراه با بحران در فلسفه تعلیم و تربیت، بحران در خود عقلانیت نیز هست. آیا عقل، و فقط عقل، می‌تواند شالوده‌ای کافی برای عمل انسان باشد؟ از این گذشته، آیا اصلاً این نوع تفکر عقلانی - که ریشه در واقعیت خاصی ندارد - امکان‌پذیر است؟ پدیدارشناسی، هستی‌گرایی، نومارکس‌گرایی، مکتب فرانکفورت، و مانند آن، همگی از این طرح عقلانی بیش از حد جاه‌طلبانه انتقاد کرده‌اند. هر چند نقادی عقل، به وسیله عقل، به سنت عصر روشنگری تعلق دارد، اما این نظریه که عقلانیت روشنگرانه برای برخورد با پیامدهای اعمالش کافی نیست، مطلب تازه‌ای است. در ارتباط با استدلال هدف - وسایل نامریی که در اندیشه‌های متنفذ کانت (کانت، ۱۹۶۴)، مطرح شده نیز انتقادات متعددی مطرح گردیده است. اکنون وقت آن رسیده که جانشین‌هایی برای اندیشه مشکل‌ساز «انسان‌شدن» («آیا يك فرد، درست از همان اول يك انسان نیست؟») جست‌وجو شود. اما معلوم است که دیدگاه‌های معاصر، نشان‌دهنده تأثیر این اسلاف هستند.

۲- برخی از مکتب‌های فکری معاصر

فلسفه تعلیم و تربیت در اروپای غربی، به واسطه خصوصیات کلی بحث‌های تربیتی فوق‌الذکر مشخص می‌شود. با نگاه دقیق‌تر به محورهای مختلفی که فلسفه تعلیم و تربیت در آن‌ها جریان دارد، بلافاصله چشم‌انداز متنوعی پدیدار می‌گردد. برخی از نویسندگان، طوری از

جهت گیری هایی که در گذشته جریان داشته تبعیت می کنند که گویی تقریباً هیچ چیز تغییر نکرده است. اما نمایندگان برخی از الگوها، از قبیل عقلانیت انتقادی^۱، نگرش تأویلی^۲، رهایی بخشی انتقادی^۳، راهنوز هم می توان پیدا کرد. با این حال، صحنه عمومی عمدتاً در اختیار کسانی است که این وضعیت های الگویی را زیر سؤال می برند (برای مثال نگاه کنید به: مجله تعلیم و تربیت^۴، ۱۹۹۰). با به کار بردن يك موضوع محوری که در شمار وسیعی از بحث ها جریان دارد - مثل رابطه نظریه - عمل، و بحران مربوطه در توجیه یا مشروعیت تعلیم و تربیت - می توان برخی از اختلافات کلیدی را در صحنه آلمان مشخص کرد. در اینجا تفسیر خاصی را از مناسبت به بحث می گذاریم.

دیدگاه معروف به عرف عمومی^۵، کوششی است برای افزایش مناسبت نظریه (برای مثال نگاه کنید به هرمان، ۱۹۸۷). در این فلسفه تربیتی، راه حل مسأله مناسبت، در به نظم در آوردن نظریه و عمل جست و جو می شود. اما به خاطر تردید انگیز بودن این موضوع که علاقه به مسائل خاص بتواند به راه حل های عمومی مورد نظر کارورزان بینجامد، و نیز به خاطر روشن نبودن این مسأله که چگونه می توان با يك روش از پیش نامعین درباره «امور عادی» مطالعه کرد، این رویکرد فلسفی به شدت مورد انتقاد قرار گرفت.

نظریه سیستمی لاهمن و اسکار^۶ (۱۹۸۲)، واکنش دیگری در برابر این مسأله است. یکی از فروض اصلی این نظریه، آن است که نظریه نمی تواند قوانینی را که روشن کننده نحوه عمل کارورز هستند، معین کند. در اینجا عمل تربیتی به واسطه خود کفایی سیستم آن مشخص می گردد. در این نظریه، استدلال می شود که نقص فن شناختی، که در نظام آموزشی به صورت منفی ارزیابی می گردد، ریشه در این واقعیت دارد که انسان فعال را باید به عنوان يك سیستم خودارجاعی، که با رویکرد فن شناختی تعارض دارد، تلقی کرد. انتقاد اصلی از نظریه سیستمی، فقدان انسان شناسی، و این واقعیت است که نظریه مزبور، نه پاسخی برای مسأله توجیه اعمال تربیتی دارد، نه می تواند ماهیت این اعمال را به گونه ای روشن تر، مشخص کند.

تأکید بر الگمین بیبلونگ^۷ (نگاه کنید به کلافکی در تیلمان، ۱۹۸۷؛ پلینز، ۱۹۸۷) - که می توان آن را «شکل عمومی» ترجمه کرد - راه دیگری برای برخورد با مسأله نظریه - عمل است، و یکی از

1. critical rationality

3. critical - emancipatory

5. common sense

7. Allgemeinbildung

2. hermeneutic

4. Zeitschrift für Pädagogik

6. System Theory of Luhmann and Schorr

اهدافش خودمختاری است. ویژگی عمومی آن را می‌توان با مراجعه به فلسفه عملی کانت - به رسمیت شناختن آزادی بشر به عنوان يك هدف ذاتی - توجیه نمود. در اینجا ماهیت اعمال تربیتی، به صورت يك موقعیت تناقض آمیز تلقی می‌شود که در آن، یکی از عاملان، تاکنون، به آزادی مورد نظر دست نیافته؛ و علت نیاز به تعلیم و تربیت هم دقیقاً همین است. پرواضح است که در اینجا محتوای برنامه‌های درسی، که کاملاً با این خودمختاری تناسب دارد، باید مشخص گردد. بالاخره، این «شکل عمومی»، باید نقش خود را در ارتباط با افزایش وحدت و یکپارچگی ایفا کند. مسائل مهمی که در اینجا مورد بحث قرار می‌گیرد این است که آیا می‌توان محتوای خاصی را توجیه کرد یا خیر، و چگونه می‌توان از حیث فلسفی بین ابعاد اخلاقی، شناختی، و زیبایی شناختی پیوند برقرار نمود.

مضمون «عمومی» را به صورت دیگری هم می‌توان نگریست. وقتی بپذیریم که «عمومی»، به يك هستهٔ کل گرایانه و کل پذیرانه اشاره دارد، می‌توان این مسأله را که چه چیزی این هسته را مشخص می‌کند، به صورت دیگری بیان نمود. در روان‌شناسی رشد آل. کلبِرگ، به این مسأله پاسخ داده شده است. از طریق قوانین رشد، ارادهٔ عمومی مشخص می‌گردد (مقایسه کنید با اُسِر، ۱۹۸۶). وظیفهٔ مربی، تا حد تعیین شرایطی تنزل می‌کند که در چارچوب آن‌ها، ساختارهای شناختی - اخلاقی در حال رشد می‌توانند خود را به صورت جداگانه ابراز کرده، تغییر دهند. اما تا زمانی که مسائل فلسفی ملازم با رویکرد مزبور (مثلاً، در ارتباط با توجیه این ادعا که مراحل بعدی، «بهتر» هستند) حل نشوند، و تا زمانی که رابطهٔ بین عمل اخلاقی و داوری اخلاقی به گونه‌ای رضایت بخش روشن نگردد، این رویکرد در معرض انتقاد خواهد بود.

تربیت‌ستیزی^۱، نیز يك واکنش افراطی در برابر کوچهٔ تاریکی است که نظریهٔ تربیتی، خود را در آن گرفتار می‌بیند (برای مثال، نگاه کنید به جیسک، ۱۹۸۷). همان‌طور که هیچ کس نمی‌تواند ادعا کند که دانش دقیقی دربارهٔ آینده دارد، توجیه اعمال کنونی هم تا وقتی که با مراجعه به نتایج آتی صورت می‌گیرد، در معرض خطر است. به نظر برخی، این نگرش تا حد محکومیت کل تعلیم و تربیت گسترش می‌یابد: تعلیم و تربیت، چیزی نیست جز اجتماعی کردن که با از دست دادن مسئولیت شخصی و دستکاری روابط و مناسبات همراه است. هر چند شماری از فیلسوفان تعلیم و تربیت، به شدت جذب دیدگاه فوق‌الذکر شدند، اما این دیدگاه هرگز نتوانست

نظر اکثریت را به خود جلب کند.

آخرین دیدگاهی که باید معرفی شود، همان است که - از اواخر سال‌های دهه ۱۹۸۰ - بحثی کاملاً پسانوگرا، که مبتنی بر زدودن ساختار چارچوب‌های مفهومی است، را به راه انداخت. انگیزه این بحث‌ها، پرس و جو در باب نوع عقلانیتی است که در دنیای غرب به وجود آمده است؛ عقلانیتی که به جای راه‌گشا بودن، و در نتیجه، فراهم آوردن امکان طرح اندیشه‌های نو، و شیوه‌های جدید تفکر، سلطه‌جو و فریب‌آمیز بوده است. مخالفت با این طرز فکر، مستلزم کنار نهادن راه‌های کنونی مفهومی کردن تعلیم و تربیت و، در نتیجه، ایجاد امکانات لازم برای توسعهٔ بینش‌های کاملاً جدید است. اما وقتی که تعلیم و تربیت، یک داستان یا یک افسانه تلقی شود، گرایش این رویکرد فلسفی نیز بسیار مخرب‌تر می‌گردد، و این سؤال که بدون کاربرد مفاهیم رایج در گفت‌وگوهای کنونی، چگونه می‌توان از بینش‌های کاملاً جدید سخن گفت، بی‌پاسخ می‌ماند.

این بحث مختصر دربارهٔ مکتب‌های فکری اروپایی، برای ارائه تصویری کلی از بحث‌های جاری در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، و تعیین جایگاه آن‌ها در بحران تعلیم و تربیت، کفایت می‌کند. در باقیماندهٔ این گفتار، دو دیدگاه کاملاً نویدبخش برای آیندهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح خواهد شد: دیدگاه‌رهای بخشی انتقادی، و دیدگاه ویتگنشتاینی.^۱

۳- دو سنت نویدبخش

دیدگاه‌رهای بخشی انتقادی، از حیث تاریخی، به کار هورک هایمر و آدورن بازمی‌گردد. از نظر آنان، عقل بر توانایی رهاسازی خود از پیوستگی پیش‌اندیشانه با طبیعت دلالت دارد، و باید از آن جدا شود. این توانایی فاصله گرفتن [از طبیعت]، متضمن امکان تبدیل طبیعت به موضوعی برای سلطه‌گری است، و انگیزهٔ آن، «میل به ابراز وجود». بیم از تحت سلطه بودن، به صورت میل به سلطه ورزیدن بر هموعان درمی‌آید. آنان به ماده‌ای خام بدل می‌شوند، درست همان گونه که کل طبیعت برای جامعه چنین است. این نویسندگان کوشیدند تا در طول تاریخ، تناقضی درونی در مفهوم عقل بیابند، هرچند آدورن نهایتاً اظهار داشت که غلبه بر این تناقض، غیرممکن است. هابرماس، از آن رو نظریه کهنهٔ انتقادی را مورد انتقاد قرار داد که این نظریه، عقلانیت جدید را به عنوان یک عقلانیت ابزاری فنی می‌نگرد که از یک فلسفهٔ دانستگی، که اصلاً عقلانیت را

موضوعی سلطه‌گر می‌داند، شروع می‌کند. وی، زبان را نقطه آغازین می‌داند، و بر رها سازی فرد از طریق يك توافق غیر اجباری بین الاذهانی تأکید می‌ورزد. هابرماس، با توجه به همبستگی کنش زبانی، همبستگی استقلال فردی و استقلال عمومی، و توافق غیر اجباری بین الافراد، پایه‌های يك نظریه کنش ارتباطی^۱ را پی می‌ریزد.

هابرماس، سعی کرده است تا رشد ساختار و دلالت‌های هنجاری کنش ارتباطی را نشان دهد، و در این راستا به کارهای پیاژه، مید، فلاول^۲، سلمن^۳، کلبرگ، و فروید اشاره می‌کند. با تأمل درباره رشد کودک، معلوم می‌شود که هر گام متوالی به سوی استقلال بیش تر، با يك گام متناظر به سمت تعامل بیش تر در روابط انسانی همراه است. این نوع کنش ارتباطی، حاوی يك هسته هنجاری است که شالوده اخلاق را معین می‌کند: اگر من با دیگری ارتباط برقرار کنم، اصولاً وی را به عنوان کسی که می‌تواند با من سخن بگوید، و با من موافقت یا مخالفت کند، پذیرفته‌ام. خود هابرماس، دلالت‌های دیدگاهش را در زمینه تعلیم و تربیت مطرح نکرده است، اما بسیاری از نویسندگان، نظریه‌اش را از حیث تربیتی شرح داده‌اند. (در میان بسیاری از آن‌ها، نگاه کنید به مولنهور، ۱۹۶۸ و ۱۹۸۵)

به درستی معلوم نیست که نظریه کنش ارتباطی هابرماس (۱۹۸۴) چگونه می‌تواند با ماهیت تعلیم و تربیت جور دربیاید. تلقی تعامل تربیتی به عنوان يك کنش ارتباطی، چنان که ماسچلین^۴ (۱۹۹۱) هم به خوبی از آن بحث می‌کند، مستلزم این پیش فرض است که کنش تربیتی، زمینه‌هایش را در قصدمندی^۵ مربی پیدا نکند. طبق نظر ماسچلین، کنش، فقط بر این مبنا امکان پذیر است که فرد، خودش را با دیگران در دنیای مشترکی بیابد؛ و مدلول تربیتی این مطلب، برابری مربی و کودک است. نقطه شروع این استدلال، مفهوم انسان مستقلی است که قبلاً به طور کامل رشد کرده است. ساختار کنش ارتباطی، حاکی از آن است که شرکای متعامل، یکدیگر را جدی می‌گیرند و در دنیای مشترکی سهیم‌اند. به علاوه، این مطلب نیز پذیرفته شده است که شرکای متعامل، درست از همان آغاز، با صلاحیت هستند. این جاست که مسائلی برای تعلیم و تربیت بروز می‌کند، نه فقط از آن رو که مرتبه خاصی از دانش برای شرکت در يك بحث حقیقی لازم است، بل از این جهت که فهم اندیشه‌های ارزشمند نیز مهم به نظر می‌رسد. برای فرار از این

1. theory of communicative action

2. Flavell

3. Selman

4. Masschelein

5. intentionality

کوچه تاریک است که برخی از فیلسوفان کوشیده‌اند تا از کار فیلسوف فرانسوی، امانوئل لوینا^۱، الهام بگیرند. تدوین یک مفهوم متقدانه از ارتباط، که بتواند ساختار و اهداف فرایندهای تربیتی متغیر را توصیف، و آرمان‌های تنظیم‌کننده ارتباط را در تصمیم‌گیری جمعی غیرایدئولوژیک پی‌ریزی کند، نیز مسأله دیگری است که نظریه تربیتی انتقادی باید بدان پیردازد (مقایسه کنید با پیوکر، ۱۹۹۲).

در مواضع فلسفی بعدی ویتگنشتاین، دیدگاه محدود‌تر و، به عقیده برخی، سودمندتری مطرح گردید. به نظری، هدف فلسفه، دستیابی به فهم زبان و «شکل‌های زندگی» است که با فهم زبان امکان‌پذیر می‌گردد. دستیابی به این هدف، فقط زمانی حاصل می‌شود که روش کاربرد جملات و عبارات، مورد بررسی و کند و کاو قرار گیرد. مسائل فلسفی، وقتی به وجود می‌آیند که کاربرد زبان مورد بی‌توجهی واقع شود. چرا که فهم غلط زبان، پایه مسائل فلسفی است؛ مثلاً، با تفکر درباره جوهرها، این مسأله روشن‌تر می‌شود؛ ویتگنشتاین، اشتباه بودن این تفکر را نشان می‌دهد که کاربرد یک واژه کلی، مستلزم این پیش‌فرض است که چیز مشترکی وجود دارد (به دیگر سخن، همراه با افلاطون، اشتباه است اگر فکر کنیم که همه مصادیق دموکراسی، یا هوش، باید در یک جوهر مشترک، شریک باشند). «اشتباهاتی که ما را در حصار خود دارند وقتی بروز می‌کنند که زبان مانند یک ماشین بیکار باشد، نه هنگامی که مشغول کار است» (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۳۲)؛ در جای دیگری می‌گوید: «ما به یخ‌های لغزنده‌ای رسیده‌ایم که هیچ اصطکاکی در آن جای نیست، و لذا از جهتی، این شرایط ایدآل است، اما درست به همین دلیل، نمی‌توانیم گام برداریم. ما می‌خواهیم گام برداریم؛ لذا به اصطکاک احتیاج داریم. به زمین‌های ناهموار باز گردید!» (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۰۷). مسائل فلسفی وقتی بروز می‌کنند که «زبان تعطیل شود».

به نظر ویتگنشتاین، فلسفه، درمان است؛ زیرا با تأمل درباره طرز کار واقعی زبان، مسائل فلسفی از بین می‌روند، و پرسش‌های فلسفی به پایان می‌رسند. فلسفه، تجلی فهم عملی است. فلسفه، عناصر مربوط را در معرض آگاهی فرد می‌گذارد، و پدیده‌هایی که موضوع آن هستند را خلق، و از جهتی، مستقر می‌کند. «من نمی‌دانم که راه من»، همان توصیف خاص ویتگنشتاین از یک مسأله فلسفی است (مقایسه کنید با ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۲۳). غلبه بر سردرگمی، فقط

وقتی امکان‌پذیر است که نگرش انسان عوض شود. این موضوع، نه به روان‌شناسی مربوط است، نه به توقف پرسش‌هایی که نمی‌توان به آن‌ها پاسخ داد. بل، تأکید بر این واقعیت است که دیدگاه انسان باید عوض شود. فلسفه، دقیقاً با زبان سروکار ندارد، بلکه با اشتباهات ناشی از کاربرد غلط زبان سروکار دارد. هدف فیلسوف، تنظیم کاربرد واژه‌ها نیست. وظیفه فلسفه، «فراهم آوردن تذکره‌ها برای يك هدف مشخص» است. (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۲۷)

برای پیروان ویتگنشتاین، فلسفه، در وهله اول، يك فعالیت است. همانند این فرضیه‌ها، هیچ نظریه‌ای در فلسفه نیست که کم یا بیش درست نباشد. نظریه‌ها، با توجه به واقعیت‌های جدید می‌توانند تغییر کنند، و با پیش‌بینی پدیده‌های معین، کم یا بیش تصحیح گردند. در فلسفه، هیچ واقعیت جدید، و لذا هیچ نظریه‌ای وجود ندارد. به نظر ویتگنشتاین، «مشکلی که در این جا وجود دارد این نیست که به توجیه چیزی پرداخته شود که اصلاً اجازه توجیه نمی‌دهد» (ویتگنشتاین، ۱۹۷۴، شماره ۱۰۱)؛ و در جای دیگری اضافه می‌کند: «اگر من توجیهاتی را که اساساً به آن‌ها دست یافته‌ام، کاملاً کنار گذاشته‌ام، و بیلچه‌ام پیچ خورده است، پس مایلم که بگویم: آنچه من انجام می‌دهم فقط همین است» (ویتگنشتاین ۱۹۵۳، قسمت ۲۱۷). پس می‌توان هدف فلسفه را بدین نحو بیان کرد: «نشان دادن پرواز در راهی خارج از شیشه پرواز» (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۳۰۹). نتیجه پژوهش فلسفی نیز این گونه توصیف می‌شود: «راه جدیدی برای نگرستن به اشیاء» (مقایسه کنید با ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۴۴)؛ «مقایسه آن با این گروه از تصاویر، نه آن گروه از تصاویر» (۱۹۵۳، قسمت ۱۴۴). از نظر ویتگنشتاین، اقامه دلیل در فلسفه، شبیه اقامه دلیل در زیبایی‌شناسی است. هر چند این سخن قابل بحث است، اما بیش‌تر به احساس کردن مردم برای درک متفاوت از يك کار هنری ارتباط دارد، تا بانیل به نتایج. از این نظر، گزاره‌های فلسفی، معیارهای تازه‌ای را برای کاربرد مفاهیم معین، و راه‌های تازه‌ای را برای نگرستن به اشیاء ارائه می‌کنند.

فلسفه تربیتی ویتگنشتاینی می‌کوشد تا دستور زبان تربیتی و پیش‌فرض‌های آن را روشن کند (برای مثال، نگاه کنید به اسپیکر، ۱۹۹۱؛ بروز، ۱۹۸۵). این فلسفه تربیتی، نه واقعیت‌های جدیدی را عرضه می‌دارد، نه فرضیه‌هایی را که بتوان آزمود؛ نیز، هیچ کوششی برای ارائه توجیهات از طریق زبان معمولی، یا تعیین شرایط لازم و یا کافی برای کاربرد مفاهیم معین صورت نمی‌دهد. آنچه این فلسفه تربیتی عرضه می‌دارد، بحث درباره ماهیت يك پرسش تربیتی است. این فلسفه تربیتی، کاملاً این واقعیت را می‌پذیرد که تفسیر یگانه‌ای وجود ندارد، بلکه فقط تفسیری وجود دارد. تأثیر هنجاری این فلسفه تربیتی به رسمیت شناخته شده است؛ این فلسفه

تربیتی، فقط می تواند پرسش های معتبر، و معیارهای پاسخگویی به آن ها را تعیین کند. ممکن است در ارتباط با درست بودن تفسیر این فلسفه تربیتی بحث هایی مطرح شود، اما این فقط تا آن جا است که بتواند دیگران را بدین کار ترغیب نماید. گذشته از وظیفه ای که این فلسفه تربیتی در نشان دادن نادرستی برخی از استدلال ها، و ناممکن بودن پذیرش برخی از پیش فرض ها دارد، بالاتر از همه، موظف است تفسیری را عرضه کند که دیگران را متقاعد سازد.

تا وقتی که معنادر کار است، معلوم است که به جنبه خاصی از يك موقعیت توجه خواهد شد (مقایسه کنید با اسمیرز، ۱۹۹۲؛ کایرز، ۱۹۹۲). این را نمی توان از توجیه طلبی تفکیک کرد. آنچه خارج از اعمال فرد و زبان او قرار می گیرد، قابل قبول و لذا قابل توجیه نیست. فقط از طریق عمل تربیتی است که معلوم می شود در این حوزه، «چه چیزی وجود دارد»، و «چه چیزی ارزشمند است». لذا به نظر ویتگنشتاین، وادار کردن مردم به انتخاب از بین «واقعیت ها» و «مفهوم ها»، کار بسیار مزخرفی است. از این جهت، و همان طور که به نحو کلی تر در معرفت شناسی و علم الاخلاق ویتگنشتاینی نیز دیده می شود، یا این یا آن در کار نیست. آنچه همواره وجود دارد، زبان و دنیاست، فرد و دیگران است. از این رو، فلسفه تعلیم و تربیت نمی تواند در برابر پیشرفت هایی که در داخل حوزه تعلیم و تربیت به وجود می آید، بی تفاوت بماند، بلکه باید موضعی اتخاذ کند. قدرت این فلسفه تربیتی، در گرو قبول این مطلب است. با این وجود، تاکنون، رویکرد ویتگنشتاینی، به خاطر جنبه های محافظه کارانه اش، مورد انتقاد قرار گرفته است. هرگاه این رویکرد بتواند با این انتقاد اساسی کنار آید، جایگاه خود را در منظر متنوع گفت و گوی تربیتی پیدا خواهد کرد.

منابع

- Giesecke H 1987 *Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule*. Klett - Cotta. Stuttgart
 Gordon T 1970 *Parent Effectiveness Training: The Tested New Way to Rise Responsible Children*. Wyden. New York.
 Habermas J 1984 *The Theory of Communicative Action*. Beacon. Boston. Massachusetts.
 Herrmann U et al. 1987 *Kontinuität und Traditionsbrücke in der Pädagogik*. Comenius. Munster.

- Kant I 1964 Werke Bd. VII. Schriften zur Anthropologie. *Geschichtsphilosophie. Politik und Pädagogik*. Suhrkamp. Frankfurt.
- Langeveld M 1946 *Beknopte Theoretische Pädagogiek*. Wolters - Noordhoff. Groningen.
- Langveld M 1946 *Beknopte Theoretische Pädagogiek*. Suhrkamp. Frankfurt.
- Luhmann N. Schorr K.E. (ed). 1982 *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* Suhrkamp. Frankfurt.
- Masschelein J 1991 *The relevance of Habermas Communicative Turn: Some reflections on education as communicative action*. *Studies in Philosophy and Education* 11:95-111.
- Mollenhauer K 1968 *Erziehung und Emancipation. Polemische Skizzen*. Juventa. Munich.
- Mollenhauer K 1985 *Vergessen und Zusammenhänge Über Kultur und Erziehung*. Juventa. Munich.
- Oser F (ed.) 1986 *Transformation und Entwicklung: Grundlagen der Moralerziehung*. Suhrkamp. Frankfurt
- Peukert H 1992 *Basic Problems of a critical of education*. In: Hellemans M (ed) 1992 *The School: Its Crisis Faculty of Psychology and Educational Sciences*. University of Leuven. Leuven.
- Pleines J.E (de) 1987 *Das Problem des Allgemeinen der Bildungstheorie*. Königshausen und Neumann Würzburg.
- Rogers C 1969 *Freedom to Learn. A View of what Education Might Become* Merrill. Columbus. Ohio.
- Smeyers P 1992 *The necessity for Particularity in education and child rearing: The Moral Issue*. *J. Phil. Educ.* 26: 63-73.
- Spiecker B 1991 *Emoties en morele opvoeding: wijsgerigpedagogische studies*. Boom. Meppel.
- Tillmann K.J. (ed.) 1987 *Schultheorien*. Bergmann. Helig. Hamburg.
- Wittgenstein L 1953 *Philosophical Investigations*. Blackwell. Oxford.
- Zeitschrift für Pädagogik* 1990 36(1)
- Haften A W Van 1986 *Ontwikkelingsfilosofie: een onderzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding*. Coutinho. Muiderberg.
- Herbart J.F. 1965 *Pädagogische Schriften*. Vol.2. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Smeyers P. Marshall J (eds.) 1994 *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge*. Kluwer, Dordrecht.
- Standish P 1992 *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger. and the Limits of Language*. Avebury. Aldershot.
- Wittgenstein L 1967 *Zettel*. Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein L 1969 *On Certainty*. Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein L 1974 *Philosophical Grammar*. Blackwell, Oxford.